Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170496
Centre d'intérêt: 02

Sabourin, Robert.

Expérience globale : bilan de la deuxième étape et prospectives / Robert Sabourin. -- Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, 1976.
ii, 233, [40] p. ; 28 cm.

Cote Dewey: 378.154'09714'66/S117e Cote LC: LE/3/.S

Descripteur(s): *Expérimentation pédagogique *Relations collège-communauté *Innovation en éducation *Plan de développement *Objectifs d'éducation *Administration scolaire *Planification scolaire *Collégial (Niveau)

La double étude contenue dans ce rapport trace un bilan de la situation vécue par les artisans de l'expérience globale entre 1972 et 1974, puis elle tente (en 1975) une prospective à partir des résultats constatés. Le bilan examine: 1. la formation de l'étudiant; 2. le support éducatif; 3. le support administratif; 4. l'information-communication; 5. la participation; 6. l'intégration du cégep au milieu. La seconde partie reprend chacun de ces points en les projetant dans un futur cohérent et insiste, en conclusion, sur l'approche-système et l'aspect engagement. Cinq annexes précisent certaines étapes et modalités de l'expérience.

A la suite d'un premier rapport présenté à la DIGEC (avril 1972), une série de réflexions d'ordre historique, philosophique et psychologique essaie mieux de cerner la cible de cette expérience globale destinée à améliorer le milieu où évolue l'étudiant. Il s'agit de lui permettre de satisfaire ses besoins éducatifs en mettant à sa disposition les ressources nécessaires: acquisition de connaissances et habiletés minimales, développement de sa créativité, de son équilibre mental et physique, de son sens social et de son sens critique. Quatre étapes sont décrites (p. 7-9): ##Départ## selon 4 lignes de force: rationalité administrative, élargissement du profil étudiant, personnalisation du milieu collégial et insertion du collège dans son milieu. ##Expériences-pilotes##; ##Secteur pilote d'implantation##; ##Généralisation##.

On peut dire que la seconde partie ##Prospectives##, relayant la conclusion spécifique du bilan, constitue le résultat concret auquel toute cette recherche a tendu en clarifiant la mission éducative du collège et le rôle de partenaire entre le ministère de l'Education et l'administration locale. "Plus le collège est stable et équilibré, plus il peut rendre service à l'environnement et à tout le système d'éducation en général" (p. 206) demeure l'hypothèse sur laquelle s'élaborent tous les souhaits d'attitudes, de programmes, de perfectionnement pour parvenir au système autonome et engageant.

Type de document: r

Financement: Bénéficiaire - Collège de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - FRD
Auteur de l'analyse: ya

E D U Q 8170496

Sherbrooke
4-12-80
RENDU À
DÉJÀ
PRÊTÉ À

collège de sherbrooke

EXPÉRIENCE GLOBALE

Bilan de la deuxième étape et Prospectives

ROBERT SABOURIN
directeur général

janvier 76

E D U Q 8170496

TABLE DES MATIERES

Liminaire

Introduction

PREMIERE PARTIE

Bilan critique des opérations 72-74

SECTION 1 Utilisation rationnelle des ressources

Chapitre I - Implantation du PPBS 11

Chapitre II - Analyse des opérations 31

Chapitre III - Perfectionnement 42

Chapitre IV - Evaluation 65

SECTION 2 Elargissement du profil étudiant

Expérimentation pédagogique 82

SECTION 3. Personnalisation du milieu

Chapitre I - Programme de formation 95

Chapitre II - L'information Rétro-action 134

SECTION 4 Ouverture du CEGEP au milieu 158

SECTION 5 Coordination du plan 172

CONCLUSION de la première partie 176

DEUXIEME PARTIE

Prospective

Introduction 195

Conclusion 228

ANNEXES

Annexe I - Tâche d'un responsable de programme

Annexe II - Extrait d'un rapport sur l'expérimentation 72-73

Annexe III - Compte rendu: journée pédagogique du 24/10/74

Annexe IV - Compte rendu: session de travail 20-21 février '74

Annexe V - Mémoire de programme: aide au cheminement individuel des étudiants

LIMINAIRE

La direction du Collège de Sherbrooke présente ici le rapport des opérations de la deuxième étape de l'"Expérience Globale". (1)

En introduction, ce rapport précise les objectifs généraux visés par cette Expérience Globale avec la collaboration d'une équipe de professeurs, de professionnels et de cadres du collège.

La première partie du document constitue un bilan critique des opérations réalisées durant les années 72-73 et 73-74. Nous y ajoutons une analyse de la situation qui prévaut actuellement au Collège de Sherbrooke.

En deuxième partie, l'allure prospective, nous indique le "focus" des préoccupations tant de la direction du collège que des professeurs et des professionnels engagés dans cette recherche-action pour les prochaines années.

Cette deuxième étape nous montre la complexité de l'établissement d'une rampe de lancement quand on veut réaliser des changements majeurs en vue d'atteindre EFFICACEMENT une CIBLE visée. (2)

---

(1) La première étape fut élaborée dans un rapport présenté à la DIGEC au mois d'avril 1972.

(2) Cible est pris dans le présent document en terme de MISSION et non de système-clients.

INTRODUCTION

Nous croyons utile de reproduire ici ce que nous disions dans le Rapport de la première étape au sujet de l'Expérience Globale:

> " Il convient, en présentant l'Expérience Globale, de la distinguer des autres expériences de changement vécues dans diverses institutions scolaires.
>
> L'Expérience Globale n'est pas en premier lieu une réforme de structures administratives.
>
> L'Expérience Globale ne souhaite pas l'implantation d'une formule pédagogique unique de type collège-bibliothèque, enseignement programmé, formation par le groupe, etc. Les formules pédagogiques demeurent importantes mais elles le sont dans l'optique d'un environnement éducatif diversifié et souple, apte à desservir les objectifs perçus et valorisés par l'étudiant.
>
> L'Expérience Globale diffère d'un "happening" éducatif, où l'imprévu et le changement gratuit prédominent. C'est un développement planifié, une poursuite d'objectifs rigoureusement déterminés et périodiquement réévalués.
>
> L'Expérience Globale n'est pas un mouvement démagogique où les besoins immédiats ou anarchiques dominent. C'est un mouvement qui allie une direction ferme à une écoute des besoins réels de l'étudiant, dans le respect des contraintes inévitables. "

Les objectifs généraux de l'Expérience Globale

Appuis conceptuels

Les objectifs généraux de l'Expérience Globale concrétisent, en explicitant sa fin, la définition d'Expérience Globale.

Le Collège de Sherbrooke se donne comme objectif de former pour le marché du travail et l'université, des diplômés compétitifs de niveau collégial. En plus de répondre aux exigences minimales des structures d'accueil, ces diplômés auront réalisé des activités d'intégration personnelle, se seront impliqués dans le milieu social, se seront entrainés à l'autoévaluation et auront pris en charge leur formation.

Cet objectif reprend les grands buts de tout CEGEP, tels que définis dans le Rapport Parent et par le ministère de l'Education, à savoir: de préparer des diplômés de niveau collégial pour le marché du travail et l'université. En plus d'activités de spécialisation, de pré-spécialisation et de formation générale déjà développées à l'intérieur du CEGEP, nous ajoutons des activités au niveau de l'insertion dans la réalité sociale et au niveau du développement personnel et de l'autoévaluation.

De telles dimensions viennent spécifier pour nous les orientations générales d'un CEGEP et répondre à des exigences précises d'une meilleure formation humaine et technique de nos diplômés.

La CIBLE

Depuis 1968, plusieurs impératifs ont guidé le collège dans son organisation et dans l'établissement de ses priorités. Mentionnons entr' autres les exigences du régime pédagogique, les règles administratives et budgétaires et l'application de conventions collectives de travail.

Tout ceci dénote des préoccupations qui sont parfois très loin des besoins et des attentes des étudiants et qui mobilisent énormément de temps et d'énergie de la part du personnel, laissant beaucoup moins de temps pour les besoins réels des étudiants. C'est ainsi par exemple qu'il n'y a pratiquement jamais eu d'analyse sérieuse du phénomène d'échec et d'abandon des cours par les étudiants et que l'on commence à peine à étudier la problématique de l'évaluation.

Il faut ajouter à ceci le fait que les professeurs ont été engagés pour dispenser de l'enseignement et que dans plusieurs cas ceci s'est traduit par l'engagement à donner des cours sans lien trop logique avec un cheminement d'étudiant dans un processus d'apprentissage ou plus généralement dans l'atteinte d'objectifs de formation.

La CIBLE du collège définie en 1972 et corrigée en 1973 couronne des efforts de réflexion et d'analyse du milieu collégial en regard de ses exigences et de ses possibilités.

Nous étions partis de l'hypothèse qu'il fallait tracer un nouveau profil de l'étudiant, plus large et plus souple, centré sur des capacités réelles mais souvent "inutilisées" et répondant aux besoins personnels de cet étudiant et aux exigences de la société qui se transforme rapidement.

Pour y arriver il fallait concevoir une meilleure utilisation des ressources existantes qui amènerait graduellement une transformation des "mentalités" plus importantes qu'une transformation des "structures".(1)

---

(1) Nous renvoyons le lecteur pour la recherche initiale et le pourquoi de l'Expérience Globale au Bilan de la première étape - pages 5 à 12 particulièrement.

Dans un tel contexte il ne fallait pas penser réaliser des changements majeurs dans l'espace d'un an ou deux. Il faut compter avec le temps, la patience, l'habileté et la confiance dans la personne humaine.

Après 3 ans de réflexion, d'échanges et de discussion des différents groupes du collège, le conseil d'administration acceptait de se fixer la CIBLE suivante: (voir page suivante)

La CIBLE du Collège de Sherbrooke

Permettre à l'étudiant de niveau collégial (1) de satisfaire ses besoins d'ordre éducatif en mettant à sa disposition les ressources nécessaires, en particulier dans les domaines suivants:

- Acquisition des connaissances et habiletés minimales exigées par la structure d'accueil de son choix.
- Développement de sa créativité
- Développement d'un équilibre physique et mental
- Développement de son sens social
- Développement de son sens critique

---

(1) Le niveau collégial n'est pas décrit ici en terme de pré-requis académique mais en terme de milieu susceptible de mieux aider les étudiants quels que soient leur statut, leur situation ou leur fonction.

Prospectives de la 1ère étape

Pour comprendre le Bilan de la 2e étape, il faut se référer à l'orientation établie dans le Bilan de la 1ère étape. Nous allons faire une analyse critique de cette projection pour voir jusqu'où elle était réalisable et quels sont les éclairages les plus significatifs qu'une rétrospective nous a obligés de placer dans le décor pour mieux comprendre les comportements des groupes et des individus à l'intérieur du collège.

A la fin nous dégagerons certaines lignes de force, qui pourront nous guider dans l'établissement des étapes ultérieures à franchir. Nous ferons aussi état de la situation qui prévaut actuellement dans l'enseignement à partir du contexte socio-politique dans lequel nous vivons qui remet en question l'autorité, le pouvoir administratif, les relations de travail traditionnelles, etc.

Il est impossible d'ignorer cette dimension socio-politique quand on veut changer des "mentalités" et modifier des "comportements" en vue d'atteindre de façon efficace et rentable des objectifs d'élargissement au profil étudiant à partir d'une utilisation rationnelle des ressources.

Orientation générale de l'Expérience Globale

Si on considère l'orientation générale de l'Expérience Globale, on peut prévoir un plan quinquennal de développement. Ce plan, facteur d'augmentation de la qualité du collège, suppose une récupération ...

.. de l'expérience acquise, une exploitation de toute la souplesse du régime pédagogique actuel et aussi une utilisation maximale des ressources disponibles. Le fonctionnement optimal pourra être atteint si le collège se définit un objectif général opérationnel, un ensemble de sous-objectifs, et des programmes appropriés. Ceux-ci permettront d'intégrer aux activités de formation générale actuelles les autres activités présentement dispersées. D'où la nécessité d'une modification dans le style d'administration.

Tableau chronologique des étapes

Ce plan de développement de cinq ans comprend quatre étapes majeures:

1ère étape - Opération-départ

Elle a consisté à lancer l'idée, à en clarifier certaines implications, à tenir des séances d'information et de sensibilisation dont l'objectif premier était de vendre cette idée et de faire naître du milieu un ensemble de projets exprimant ses besoins. Cette première étape s'est terminée par une phase de consolidation via un ensemble d'opérations effectuées par une équipe de coordonnateurs rattachée au Comité du Plan: de cette première étape, on peut dégager quatre grandes lignes de force autour desquelles gravite l'ensemble des projets:

1ère ligne de force: rationalité administrative

Dans une opération d'évaluation, on a vite réalisé que les objectifs proposés tant par le ministère de l'Education que par les premières formulations de l'Expérience Globale n'étaient pas des objectifs opérationnels en fonction desquels il était possible de tenter une évaluation des opérations courantes. En conséquence, une des priorités majeures sera d'implanter une administration par objectifs au moyen du PPBS.

2e ligne de force: élargissement du profil étudiant

Dans une opération d'expérimentation, on a vite réalisé qu'étant donné la multitude de projets qui surgissaient, on devait trouver une orientation générale qui engloberait un ensemble de projets particuliers et en éliminerait d'autres. Cette orientation pourrait être précisée par deux pourquoi:

(1) Y a-t-il une façon d'élargir la formation générale de l'étudiant pour y inclure des activités d'apprentissage autres que les cours?

(2) Quelle prise l'étudiant a-t-il sur le processus éducatif qu'il vit? Il a semblé qu'une façon d'amener l'étudiant à prendre davantage sa formation en main, c'est de multiplier les choix: une voie particulièrement intéressante nous apparaît être l'introduction pour un même cours de diverses méthodes pédagogiques, parmi lesquelles l'étudiant a à choisir.

3e ligne de force: personnalisation du milieu collégial

On pourrait formuler cette troisième ligne dans les termes suivants: est-il possible d'instaurer dans l'organisation du collège une formation personnalisée et un style de relations interpersonnelles qui permettent à l'étudiant d'évoluer dans un univers qui soit moins anonyme ou impersonnel?

4e ligne de force: l'insertion du collège dans son milieu

Comment ouvrir une institution comme le CEGEP aux réalités régionales? Est-il possible que le CEGEP contribue au développement économique et social de la région des Cantons de l'Est en offrant à la population de la région des services autres que ceux strictement d'enseignement?

2e étape - Expériences-pilotes ("feasibility testing")

Ces quatre lignes de force dégagées à la fin de la première étape, devraient se concrétiser dans des expériences pilotes dont l'objectif serait d'examiner leur applicabilité. Cette étape se déroulerait en deux temps:

- de mai-septembre '71: par des opérations d'encadrement effectuées par le G.R.D.
- après la réponse de la DIGEC, par la supervision d'un ensemble d'expériences pilotes qui tenteraient de traduire dans des projets concrets la réalisme des lignes de force.

Les expériences pilotes devraient normalement se poursuivre sur deux sessions, et dans le rapport à la DIGEC, le G.R.D. devra en faire une sérieuse évaluation critique.

3e étape - Secteur pilote d'implantation

Après une troisième réponse de la DIGEC, on devrait procéder à l'implantation dans des secteurs pilotes des expériences qui se seraient avérées fructueuses. On peut raisonnablement estimer que deux autres sessions seraient requises pour cette étape.

4e étape - Généralisation

Cette dernière étape devrait permettre de généraliser à l'ensemble du collège les expériences réussies dans les secteurs pilotes d'implantation. Elle devrait également nous permettre d'atteindre notre objectif: le fonctionnement optimal du collège et le retour à un budget normal.

PREMIERE PARTIE

BILAN CRITIQUE des opérations 72-74

SECTION 1

UTILISATION RATIONNELLE DES RESSOURCES

CHAPITRE 1

IMPLANTATION DU PPBS (RCB)

Comme le signalait le Bilan de la première étape:

" Il nous faut:

- préciser des objectifs clairs à tous les niveaux d'action pour offrir les conditions de base d'une gestion plus participative permettant une meilleure circulation de l'information et une diminution des risques de mauvaises décisions;

- adopter des objectifs définis, seule base d'une planification. La fonction de planification est essentielle à toute organisation, et est constituée par l'ordonnancement dans le temps d'une série d'actions en vue de l'atteinte d'un but futur."

Et pour atteindre cet "objectif" le groupe recherche et développement proposait un certain nombre de mesures et signalait les principaux bénéfices espérés, les unes et les autres axés autour de l'utilisation de l'outil appelé P.P.B.S. ou R.C.B. (1)

Cette première étape avait été franchie grâce aux études antérieures effectuées par le "comité ad hoc" sur les objectifs, les politiques, les structures et les opérations du CEGEP et par le consultant engagé par le Comité du Plan.

Voici les étapes qui ont été franchies depuis 1972:

(1) P.P.B.S. - Planning, Programming, Budget System
R.C.B. - Rationalisation des Choix Budgétaires

En juin 1972 s'organisait une consultation sur la structure des objectifs généraux du Collège ou la CIBLE. Elle rejoignait

- les administrateurs
- les professionnels
- les professeurs
- le personnel de soutien

A l'automne '72 la direction du collège faisait une reprise de la formulation de la CIBLE suite à la consultation. L'objectif poursuivi par cette opération était de déterminer de façon plus précise les "extrants" ou l'OUTPUT.

Dans les semaines qui suivirent, le documentaliste-recherchiste, de concert avec les chefs de services, réalisa la description des opérations de façon détaillée et systématique. Après discussion en équipe de cadres, après maintes retouches et plusieurs éditions, ce travail aboutit en décembre 72 à la publication d'un cahier volumineux intitulé: "Collège de Sherbrooke, opérations et sous-opérations".

La mise à date des opérations et leur ordonnancement ont été à l'origine de la définition des programmes du P.P.B.S. (R.C.B.). A cette opération il faut ajouter le travail d'analyse des coûts d'opération budgétaire par département.

Cette double opération avait pour but de mieux connaître les "intrants" ou l'INPUT.

En plus d'avoir le listing des opérations par service, nous obtenions par la même occasion l'identification des personnes responsables ...

.. de chaque opération et le temps approximatif consacré pour chacune d'elles. Est-il nécessaire d'ajouter que c'est un travail de "moine" qu'a entrepris de façon méthodique, patiente et continue, le documentaliste-recherchiste.

En décembre '72, grâce à ces instruments, le responsable de l'implantation du P.P.B.S. en collaboration avec des membres du Comité du Plan faisait un découpage des programmes de support administratif. Durant la même période les cadres livraient une FORMULATION de la CIBLE du collège.

PROGRAMMES DE SUPPORT ADMINISTRATIF

Entre février et août 73 chaque cadre présentait son programme selon l'optique du P.P.B.S., à l'équipe des cadres pour discussion et corrections au besoin. Il s'en dégageait un accord de principe sur les objectifs spécifiques à chaque programme, laissant toute latitude à chacun au niveau du plan d'action pour les réaliser.

Plusieurs constatations furent faites lors de ces échanges, entr'autres:

1. Un programme du P.P.B.S. tel que décrit par chacun ne faisait que traduire autrement ce qui se faisait dans le collège. L'effet obtenu fut de rendre plus clair pour chacun ce qu'il avait à faire et comment il devait le penser "maintenant" en termes d'objectifs à atteindre. Ce qui semble assez simple comme opération nécessita plusieurs semaines de travail pour plus d'un responsable et ..

.. la présence de personnes-ressources pour éviter que certains ne se découragent devant la difficulté évidente que représente cette traduction.

2. Travailler sur des objectifs nous oblige à penser qu'il faut les rendre "mesurables" sinon "quantifiables" pour être en mesure de les évaluer et par conséquent qu'il faut les définir de façon plus concrète et réaliste sans quoi nous ne saurons jamais si nous les avons réellement atteints. A ce sujet, le plan d'action des mémoires de programmes dont nous parlerons plus loin est un excellent baromètre du réalisme des objectifs.

3. Lorsque nous avons fait la sommation des opérations dans le collège nous avons constaté que ça n'équivalait qu'aux programmes de support administratif laissant "en blanc" toutes les opérations des départements et en général toutes celles qui tournent autour de la formation de l'étudiant.

4. Cependant le découpage des activités du collège en programmes de type P.P.B.S. a permis une meilleure prise de conscience de l'ensemble:

   - 26 programmes de formation (1)
   - 13 programmes de support administratif
   - quelques programmes de services communautaires (i.e. le milieu)

---

(1) A ce moment-là les cadres avaient identifié les programmes de formation avec les programmes de support pédagogique devant être réalisés par les professeurs. Ces derniers comme nous le verrons plus loin ont demandé de séparer les programmes de formation des programmes de support pédagogique.

5. De cet exercice découla la nécessité d'un changement de "mentalité" face aux exigences du travail et la perception de nouveaux rôles pour l'administrateur. (voir en annexe 1 le document sur la tâche d'un responsable de programme)

Le résultat de ce travail comporta les éléments suivants:

- l'identification des titres de programme;
- la détermination des objectifs de chaque programme;
- l'élaboration des sous-programmes dans chaque programme;
- la détermination des objectifs de chaque sous-programme;
- l'énumération des éléments de programme dans chaque sous-programme.

RESTRUCTURATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES

Suite aux consultations faites auprès de la commission pédagogique et du Bureau pédagogique (chefs de département) en 71-72 au sujet d'un projet de modification des structures administratives des services pédagogiques, le Comité des services pédagogiques débouche sur la présentation d'un projet d'organigramme à 4 adjoints en août 72.

Les objectifs qui avaient fait l'objet de l'approbation de la Commission pédagogique restent inchangés:

a) Augmenter l'efficacité et le rendement des services d'enseignement en regroupant certaines opérations sous la responsabilité d'une seule personne qui les administre pour l'ensemble du collège;

b) centraliser l'action immédiate du D.S.P. sur un nombre plus restreint de personnes. — gestion (moins) — direction (plus)

c) permettre aux services auxiliaires à l'enseignement d'être mieux coordonnés et intégrés à l'opération enseignement.

De plus, par le travers de la nouvelle structure proposée, le collège entend résoudre un certain nombre de problèmes qui avaient été signalés lors de la consultation d'octobre 1971.

d) donner une latitude et une marge de manoeuvre plus grandes aux départements.

e) assurer une liaison plus structurée entre le D.S.P. et les chefs de département au plan de la direction des services pédagogiques. (au niveau des objectifs et des politiques)

Plusieurs groupes de professeurs réagissaient à cette proposition en disant que ça pouvait peut-être régler des problèmes administratifs mais qu'ils étaient moins sûrs que ça pouvait aider la pédagogie. Ils auraient préféré qu'un changement de structure n'intervienne qu'après une étude plus globale de la question et que dans l'optique d'avantages plus marqués pour la pédagogie en général et pour les départements en particulier.

Consultation avec les départements

Le 1er décembre 1972 - les chefs de département réunis avec la direction des services pédagogiques analysent l'impact de la nouvelle structure proposée sur le s relations entre les départements et la direction ..

.. des services pédagogiques. On y souligne deux points majeurs:

1. Clarification de la tâche du directeur de département (danger d'être identifié à un mini-cadre au lieu d'un représentant du groupe des professeurs).

2. La composition (la direction versus la gestion) le fonctionnement et les pouvoirs réels du comité de direction pédagogique.

Dans cette optique d'un nouveau rôle dévolu et aux adjoints du D.S.P. et aux chefs de département, plusieurs chefs de département font état de leur inquiétude quant aux possibilités d'améliorer les relations entre les professeurs et la direction. A quelques reprises aussi, et sans qu'il en soit fait mention dans les compte rendus du temps, il fut souligné l'ambiguité du rôle de la commission pédagogique face à la structure du comité de direction pédagogique. Est-ce que ce dernier, par son ampleur et par son poids, ne supplantera pas à toute fin pratique la commission pédagogique sinon dans les faits mais du moins comme image d'importance?

Quelques conséquences de cette restructuration des services pédagogiques.

1. Le D.S.P. avait moins de personnes à coordonner directement. sa tâche fut clarifiée et modifiée en conséquence.

---

2. La tâche de chaque adjoint était beaucoup plus spécifique et mieux définie. Le modèle organisationnel était plus près du P.P.B.S.

3. Les relations étaient plus directes entre le D.S.P. et les chefs de département. (non seulement au niveau du comité de direction pédagogique mais aussi au niveau des rencontres du D.S.P. avec chacun des départements - totalisant deux tournées générales, l'une en 73 et l'autre en 74)

4. Les départements avaient plus d'autonomie.

5. Mais les problèmes de communication et de relations humaines entre les professeurs et la direction pédagogique sont demeurés latents, malgré celà. (1)

6. Les départements étaient "pris" entre la tâche de direction - organisation et la tâche d'animation - représentation des professeurs. Ceci a fourni l'occasion de plusieurs réactions. D'une part, plus d'autonomie aux départements a comme corrolaire moins de contrôle de la part de la direction et plus de prises de décisions au niveau des départements. Cette indépendance tend à se manifester au niveau des relations entre les départements et la direction des services pédagogiques.

   D'autre part les départements réunis en comité de direction pédagogique acceptent de moins en moins de directives qu'ils doivent véhiculer ou de projets qu'ils se sentent obligés d'entériner.

---

(1) Il suffit de se référer au rapport de l'équipe info-rétro en juin '74 et aux réactions des cadres face aux priorités 74-75 qui recommandaient la réduction de l'équipe à 4/5 de tâches au point de vue libération.

(Plusieurs n'interviennent pas lors des réunions du comité de direction pédagogique sur ces questions mais refusent en réunion de département de traiter de ces questions ou tout simplement oublient d'en parler). D'ailleurs les membres de la direction des services pédagogiques "sentent" que les questions ou projets ne se rendent pas jusqu'aux professeurs dans plusieurs départements.

Les départements réagissent de façon abrupte à ces images qui deviennent de plus en plus négatives:

-- doutes sur la qualité de l'information fournie par la direction des services pédagogiques. (et sur leur intégralité)

-- consultation perçue comme "une caution morale" recherchée par les administrateurs;

-- la peur de se faire "charrier" par l'administration ou de se faire organiser.

L'occasion leur est offerte en 74 lors de la prise de position syndicale sur son retrait de tous les mécanismes de participation. Les chefs de département se retirent aussi du comité de direction pédagogique pour former son propre comité, le C.R.D.(1)

(1) C.R.D. - Comité des représentants de départements.

SENSIBILISATION DES CADRES ET DES CHEFS DE DEPARTEMENT AU P.P.B.E.

A l'automne '73 la direction du collège entreprenait une période de sensibilisation de ses cadres et des chefs de département au P.P.B.S. (Nous avons remplacé le signe PPBS qui fait référence au système par celui de PPBE qui met en relief la fonction EVALUATION) Pour les chefs de département c'était une période initiale de sensibilisation tandis que pour les cadres c'était un temps plus avancé de compréhension du P.P.B.E.

Ce fut l'occasion de compléter les familles de programmes dans le cadre général des programmes:

- programmes de formation
- programmes de support administratif
- programmes communautaires (1)

Nous partions avec l'hypothèse que les professeurs s'intègreraient dans les programmes de formation. Nous verrons par la suite (c'est-à-dire durant l'année '74) que les professeurs ont manifesté le désir de se dissocier des programmes de formation pour s'identifier aux programmes de support pédagogique.

Programmes de formation

Même si les programmes de formation étaient bien identifiés ou "étiquetés" ils demeuraient absolument vides de contenu. C'était et celà demeure le plus gros morceau du système à réaliser.

(1) Ce terme est pris ici dans un sens de services à rendre à la communauté régionale dans laquelle est impliqué le collège.

Lors de la préparation du budget 74-75 entre novembre '73 et février '74 la direction du collège faisait l'apprentissage d'un processus d'établissement de PRIORITES afin de roder un tel mécanisme dans l'éventualité de la mise sur pied d'un budget-programme pour l'année 75-76. Trois comités furent impliqués dans cette expérience préliminaire: le comité de vie étudiante, le comité info-rétro (composé d'une quinzaine de professeurs représentant autant de départements) et le comité d'orientation composé des directeurs de programme de support administratif.

La synthèse qui en a été faite comprenait les éléments suivants:

1. Priorité à l'implantation des programmes intégrés de formation:
   - développement et organisation
   - l'aide pédagogique aux professeurs
   - la formation du personnel en conséquence
   - l'assistance aux étudiants (spécialement l'information - l'accueil et le counseling)
   - l'information - communication (lieux de rencontres, information anticipative, etc.)

2. Centre de renseignements et de dépannage (CERENDE) (que tout "appelant" ait une personne dans le collège qui s'oblige à lui fournir une réponse à sa demande de renseignement)

3. Services communautaires à élaborer ultérieurement.

Lors d'une session d'évaluation sur les priorités par les cadres du collège en février '74 il s'est dégagé les tendances suivantes:

1. il faut mettre l'emphase sur les programmes de formation.

2. Il faut permettre à la direction des services pédagogiques de prendre le leadership en ce domaine et que l'ensemble des ressources du collège puisse collaborer en ce sens.

3. Il faut répondre à des besoins concrets et immédiats soulignés par les différents groupes lors de l'établissement des priorités.

4. Il faudra être en mesure de traduire dans les plans d'action des mémoires de programmes pour l'année 74-75 ce qui a été convenu d'accepter comme priorités.

Remarque importante - Comme il s'avérait difficile de penser à des surplus budgétaires pour réaliser ces objectifs prioritaires il fallait penser à FAIRE DES CHOIX, dans chacun des programmes pour collaborer concrètement à la réalisation de ces priorités. Or il est apparu assez clairement que les différents responsables de programmes n'étaient pas prêts à faire des sacrifices significatifs pour plonger dans les priorités du collège. Il s'en est dégagé un climat de frustration chez ceux qui avaient la responsabilité de réaliser les priorités. Il faut un certain temps (peut-être assez long) pour que des chefs de services "pensent et agissent" en termes de CIBLE, d'objectifs généraux et de priorités du collège.

L'ambiguité de l'image des PIF

Durant l'année 73-74 s'est structurée de façon plus organique une UNITE DE FORMATION en assistance sociale. C'était un regroupement multidisciplinaire avec une participation très active des groupes des étudiants.

L'appui de la direction du collège envers cette expérience et la circulation des textes sur les programmes intégrés de formation (incluant l'exemple d'assistance sociale) ont fait penser que le collège voulait organiser tous les départements en UNITE DE FORMATION sur le modèle d'assistance sociale. Il fallut beaucoup de rencontres, de clarification de textes et de dépense d'énergie pour démêler cette ambiguité.

Nous avons tiré quelques leçons de cette situation:

1. Un document reflète les préoccupations et le cheminement de son ou de ses auteurs, pas nécessairement ceux des lecteurs ou des usagers.

2. Un message va passer plus facilement s'il reflète les préoccupations et les attentes des récepteurs.

3. Il existe un danger de consacrer beaucoup de temps et des ressources pour des expériences qui semblent aller dans le sens de nos préoccupations et de négliger l'ensemble du système.

La session des cadres au Mont Orford en octobre '74 a permis d'évaluer le follow-up des orientations prises en février. Ce fut aussi l'occasion de comprendre les exigences d'un budget-programme particulièrement au niveau du processus de fabrication et au niveau de l'attribution de montants par programme.

Enfin la direction des services pédagogiques avait décidé de modifier la structure des programmes du PPBE à cause de l'attitude des professeurs qui ne voulaient pas s'impliquer dans les programmes de formation.

Ce fut l'occasion de faire un petit historique en même temps que la problématique de cette question de la structure des programmes du P.P.B.E. (voir annexe III)

Description de fonction d'un directeur de programme

A l'automne '73 un texte sur le rôle et la tâche d'un directeur de programme fut présenté aux cadres par le comité du P.P.B.S. (voir annexe I)

Ce document décrit le mandat, responsabilité et autorité du directeur de programme, puis son rôle de concepteur, de leader, de conciliateur, d'organisateur, d'agent de changement et de promoteur de l'épanouissement humain au travail. Enfin le texte énonce les fonctions, opérations ou activités que le directeur de programme doit faire pour assurer la réalisation de ses objectifs.

L'expérience nous a montré qu'un tel document qui "idéalise" en quelque sorte le rôle et la tâche d'un directeur de programme n'est pas facile "d'abordage" pour une discussion de fond. Car des chefs de services ont développé depuis leur entrée en fonction une mentalité et des habitudes de travail qui ne sont pas facilement "transformables". Un changement aussi radical donne au départ un certain caractère d'inacessibilité à une telle tâche même si "en principe" tout le monde peut se dire d'accord avec une telle orientation de travail. Il faut donc arriver à "décomposer" dans le temps ce changement en le morcelant par étape. Par exemple "habiliter" des chefs de services à jouer un rôle de concepteur suppose qu'ils ont le temps de penser et de réfléchir.

Il faut donc s'assurer que dans leur plan d'action et dans la répartition de leur travail ils aient prévu du temps et des moyens pour réfléchir. Il faut aussi que le coordonnateur de plusieurs programmes mette ses directeurs de programmes "en état de réflexion", qu'il les y pousse et les y oblige en quelque sorte dans son propre processus de fonctionnement avec eux.

Il en va ainsi pour l'information - communication. L'habitude d'un directeur de service dans un modèle bureaucratique c'est de s'imaginer qu'une directive écrite ou un document d'information sur un projet va remplir adéquatement le rôle dévolu à l'information - communication. Or bien souvent les récepteurs ne sont pas prêts à recevoir l'information, soit à cause de leurs préoccupations actuelles très divergentes, soit à cause des images ou des perceptions qu'ils ont développées sur les émetteurs. Il s'avère donc important de modifier le comportement des chefs de services face à ce phénomène de l'information-communication. Il faut les encourager à une présence plus directe auprès des récepteurs ou des usagers et à une volonté de mise en place de bons mécanismes de "feed-back" du milieu, qui vont leur permettre de saisir ce que pensent réellement les gens de la base. Et encore là il ne faut pas s'imaginer que l'on peut obtenir ces résultats en l'espace de quelques mois. Ca peut prendre plusieurs années ... Avec beaucoup de patience et de méthode il faut "découper" une telle démarche souhaitée en plusieurs tranches "réalisables" et psychologiquement "acceptables" par les responsables de services.

Il en va ainsi des autres dimensions du rôle et de la tâche d'un directeur de programme.

Ce qui veut dire que dans une organisation de changement, ce n'est pas tout d'écrire une nouvelle tâche pour ceux qui ont à l'assumer, il faut prévoir une démarche d'entrainement à la nouvelle fonction qui va permettre de transformer "graduellement" les habitudes de travail tout en conservant un climat sécurisant et valorisant pour les chefs de services.

LES MEMOIRES DE PROGRAMMES

En janvier 1974 le comité du P.P.B.E. soumettait au comité d'orientation (directeurs de programmes de support administratif) un premier projet de mémoire de programmes accompagné d'un guide pratique. Ceci faisait suite à une étude systématique de l'organisation du PPBE en ce qui a trait à la fabrication d'un mémoire de programme et à diverses rencontres avec des spécialistes en la matière comme Robert Allioto à New-York, auteur d'un volume sur le PPBS appliqué au système éducatif. (1)

Ce document comprenait neuf éléments pour la détermination d'un mémoire de programme:

1. l'identification du programme
2. l'historique du programme
3. la problématique du programme
4. les objectifs du programme
5. la structure du programme (les moyens)
6. le développement d'alternatives dans les moyens

(1) Robert Allioto, & J.A. Jungherr - Operational PPBS for Education. Publisher Harper & Row 1971

7. le plan d'action
8. les ressources
9. l'évaluation - de la production (efficience)
   - de la performance (efficacité)
   - de l'impact (influence et utilité)

Cet outil fut utilisé par tous les directeurs de programme à des degrés divers selon leur préparation, leur motivation et leur capacité de démarrer. Très peu était préparé à travailler avec un tel instrument. Voici donc en résumé les constatations que nous avons faites au sujet de cette opération.

1. Le mémoire de programme est et demeure un outil pour aider les directeurs de programme. Il n'a pas de vertu spéciale sauf que d'aider à clarifier une démarche.

2. Un directeur de programme peut utiliser cet outil de façon très bureaucratique et autocratique s'il le veut.

3. Il faut prévoir des stage s de perfectionnement pour aider à concrétiser cette démarche et à démystifier la "technologie du langage" utilisé au moyen d'exemples concrets.

4. Si l'on veut favoriser une utilisation d'équipe d'un tel outil il faut encourager l'initiation et le perfectionnement "hétérogène" des groupes impliqués (cadres, gérants, professionnels, personnel de soutien).

5. Il faut une ou deux personnes ressources à l'intérieur de l'institution habilitées à aider les directeurs de programmes et leurs équipes au moment où ils veulent démarrer et qu'ils requièrent de l'assistance.

Entre avril et juillet '74 il y eut quelques tentatives d'élaboration de mémoires de programmes:

1. programme de l'activité physique - avril-mai '74
2. programme des services auxiliaires à l'enseignement décembre '73 à mai '74
3. projet de restructuration de programmes d'assistance aux étudiants (D.G.) juin à octobre '74.
4. programme de support institutionnel (D.G.) juin-juillet '74

L'IMAGE DES COORDONNATEURS DU COMITE DU PLAN

Pour l'année 71-72, le Collège de Sherbrooke avait reçu une subvention spéciale de $60,000. pour réaliser le plan préconisé par les concepteurs de l'expérience globale. Avec le support de C.A.D.R.E. (1) dont 4 spécialistes travaillèrent pendant un an à analyser et à critiquer notre cheminement, le collège présenta une nouvelle demande de subvention en 72-73 dans l'optique d'un plan triennal de développement (72 à 75).

Il nous fut accordé une autre subvention, de $60,000 en 72-73, ce qui nous a permis de continuer le travail entrepris mais en laissant en veilleuse des parties importantes du plan de développement prévu. En 73-74 nous n'avons reçu aucune subvention spéciale et il fallait faire des prouesses d'imagination pour continuer le travail mais de façon encore plus réduite et dans des conditions très difficiles.

(1) CADRE - Centre d'Animation de Développement et de Recherche en Education regroupant trois organismes d'éducation: la Fédération des CEGEP, l'A.C.Q. et l'A.I.E.S. (institutions privées)

Devant l'ampleur d'un tel plan de développement nous avions demandé au ministère de l'Education de nous aider par une subvention spéciale jusqu'en 1975 alors que nous lui garantissions qu'à ce moment-là nous serions en mesure "d'intégrer" tout le processus de changement dans le budget régulier. Nous avions trop investi de ressources humaines et financières dans cette expérience de changement pour arrêter après 2 ans d'efforts. Nous avons réussi à dégager le secrétaire exécutif du Comité du plan pour qu'il s'implique dans un projet régional d'éducation permanente financé par la D.G.E.A. du ministère de l'Education. L'équivalent de son salaire fut réparti en 4 parties pour permettre de payer des coordonnateurs au comité du plan en travail supplémentaire. Le caractère peu orthodoxe de ce procédé en regard des règles administratives et salariales était rendu possible grâce à la précision des tâches des directeurs de programmes impliqués dans cette coordination. En effet chaque directeur de programme avait sa tâche codifiée en termes d'opérations et de sous-opérations transposée en journées de travail équivalent à 215 jours par année. Il était relativement facile dans cette optique de quantifier le travail additionnel requis par cette responsabilité de coordination du P.P.B.S., du perfectionnement, de l'évaluation et de la supervision. D'ailleurs les résultats obtenus et les rapports fournis sont là pour témoigner de la rentabilité de cette décision.

Cependant il existait à l'époque au collège une équipe genre "chien de garde" qui scrutait à la loupe et critiquait tous les gestes posés par l'administration. Elle était issue d'un organisme syndical, le comité d'action syndicale (CAS pour les initiés) des professeurs. Malgré les exagérations verbales et le langage "rabelaisien" utilisé par les auteurs du tract publié assez régulièrement, la direction du collège acceptait cette critique comme signe de santé d'une institution et trouvait ....

...que ça lui fournissait l'occasion de préciser certains points comme cette question de rémunération supplémentaire pour les coordonnateurs du comité du plan.

Par ailleurs cette question de subvention spéciale pour réaliser un plan de développement nous amena à faire l'analyse suivante:

1. Un organisme qui s'investit globalement dans une expérience de changement doit avoir les garanties que l'assistance lui sera fournie jusqu'au bout et ceci avant de démarrer.

2. Les agents de changement comme les membres du comité du plan ne doivent pas être sujets à controverse ou à contestation. La question de crédibilité de ces agents est capitale; autrement il faut investir énormément d'énergie pour refaire des images négatives.

3. Les subventions spéciales devraient disparaître pour faire place à des budgets intégrés prévus spécifiquement cependant pour la recherche, l'expérimentation et le développement de chaque institution. Ceci donne la possibilité de faire un véritable plan de développement au niveau local.

CHAPITRE II

ANALYSE DES OPERATIONS

En 1971 le comité ad hoc chargé de l'étude des objectifs, politiques et structures du CEGEP avait recommandé au Collège de pousser plus à fond l'étude sur les OPERATIONS.

En 1971-72 le documentaliste-recherchiste devenait personne-ressource pour aider les directeurs de services à faire une analyse détaillée des opérations.

Ce travail a eu pour effet:

1. d'assurer une meilleure répartition du travail;
2. de marquer le début d'une évaluation systématique des opérations;
3. d'utiliser une méthode inductive de remise en question des objectifs;
4. d'assurer une meilleure définition des tâches.

C'était en quelque sorte une PRISE de CONSCIENCE sur la valeur et l'importance des opérations.

C'est une FONCTION ANALYSE qui s'amorçait pour les responsables de services par l'ordonnancement des activités.

I - Utilisation de cet outil

Durant la première année, chacun préparait des calendriers d'opérations pour les réunions "formelles" mais ça ne servait pas d'instrument de travail pour le follow-up et pour améliorer le système. Pour déboucher sur une analyse efficace des opérations il aurait fallu pouvoir critiquer chacune des opérations et en évaluer l'efficacité, l'efficience et l'impact sur les objectifs poursuivis.

D'une part nous ne possédions pas à l'époque toutes les données pour faire cette évaluation et d'autre part il existait une forte résistance chez chaque responsable de services face à un certain contrôle ou évaluation faite de l'extérieur du service. Ce qui était en jeu c'est le principe de l'autonomie du service par rapport au contrôle et à l'évaluation.

Tous et chacun acceptaient que le comité d'orientation serve de table ronde pour la planification et le développement du collège mais non comme lieu de contrôle des résultats.

Par ailleurs même si théoriquement les chefs de services acceptent que la direction générale a comme fonction de superviser et de contrôler toutes les opérations du collèges, ils expriment énormément de réticence à ce qu'elle exerce pratiquement une forme de contrôle ou l'autre. Ceci devient vite considéré comme une augmentation du pouvoir de la direction générale et une diminution d'autorité chez les responsables de services.

Les seules analyses qui ont été faites sur les opérations ne concernaient que les intrants (INPUT) alors qu'il aurait fallu travailler sur les extrants (OUTPUT). Le résultat obtenu fournissait une "IMAGE GLORIFIEE" des services "poignés" avec une multitude d'opérations à réaliser.

Une véritable gestion des opérations doit comprendre:

- l'analyse et la méthode
- le contrôle de l'opération
- l'évaluation des résultats
- la répartition des tâches

Pour que les tableaux d'opérations soient "significatifs" et utilisables en termes d'analyse et d'évaluation, ils doivent inclure les paramètres suivants:

- l'identification de l'opération
- sa durée
- la personne responsable et les personnes impliquées dans l'opération
- les personnes visées par l'opération
- les résultats concrets escomptés
- les résultats obtenus.

II - Opération support à l'analyse des opérations

En 72-73 une équipe de 2 personnes, MM. Jude Bernier et Antonin Desrochers était mise sur pied par la direction générale pour aider les chefs de services à faire une évaluation critique de leurs opérations. L'objectif poursuivi était de faire démarrer un processus d'auto-évaluation à l'intérieur de chacun des services.

La perception que les chefs de services ont alors développée face à cette équipe en était une de "contrôle serré" de la part de la direction générale" malgré les informations fournies à plusieurs réunions du Conseil de Régie sur les objectifs poursuivis et le mandat précis des membres de l'équipe. Il y eut donc beaucoup de résistance de la part des directeurs de services surtout quand il s'agissait de l'analyse d'une opération d'un de leurs chefs de département administratif. Mais les résultats obtenus furent très positifs dans la très grande majorité des cas.

Voici comment l'équipe opérait:

1. Une rencontre était organisée avec le responsable du service concerné pour expliquer le but de l'opération. Dans la presque totalité des cas après un peu d'hésitation, les personnes comprenaient les objectifs poursuivis et collaboraient étroitement.

2. Les membres de l'équipe jouaient un rôle de personnes-ressources au niveau de l'analyse des opérations. Ils laissaient aux personnes responsables le soin d'indiquer quels changements ou modifications elles souhaitaient pour améliorer le rendement et obtenir de meilleurs résultats.

3. Les principales données du problème, et les éléments de solution étaient consignés dans un document remis au directeur général. Celui-ci, après analyse, faisait ses commentaires aux directeurs de services concernés afin que les solutions proposées soient effectivement mises en opération.

Un des premiers résultats escomptés par cette opération était une prise de conscience des responsables de services de l'état actuel de leurs opérations (sorte de photographie factuelle). A partir de là il devient plus facile de leur demander quelles améliorations ils aimeraient apporter à leur fonctionnement pour le rendre plus efficace. Ceci nous apparaissait comme une étape préliminaire et indispensable à la mise en place d'un processus d'auto-évaluation. C'est aussi une démarche très saine et très réaliste face à tout projet de changement. Si des responsables de programmes ne réussissent pas à franchir ce seuil d'objectivité par une vision claire de la réalité (avec toutes ses faiblesses et ses lacunes) on ne peut pas espérer qu'ils vont pouvoir "s'embarquer" dans du changement ou simplement dans un plan de développement.

Cette analyse minutieuse des opérations a permis aussi de découvrir mieux les inter-relations entre les opérations, leur influence réciproque, l'impact du retard des unes sur les autres et la lourdeur inutile de quelques unes fruit d'une habitude jamais remise en question.

On sait par expérience que lorsqu'un événement extérieur s'impose (ce peut être une réunion de C.A., de la commission pédagogique, une crise étudiante, une menace de débrayage syndical, etc.) on s'oblige ..

.. à reviser des opérations et les politiques qui les sous-tendent. Il n'est pas sain pour une organisation d'attendre ces événements pour ré-évaluer ses opérations. Ce doit être une discipline personnelle de toute équipe de direction de prendre les moyens qui s'imposent pour élaguer, renforcir et mieux structurer les opérations en termes d'efficacité, d'efficience et d'impact sur les objectifs poursuivis.

Notons au passage quelques unes des opérations qui ont fait l'objet d'une analyse spéciale avec la collaboration de l'équipe mandatée par la direction générale:

- l'opération admission
- l'opération choix de cours et horaire de cours
- l'opération bourse et dépannage
- l'opération distribution de la paie
- l'opération sélection - engagement de personnel
- l'opération inventaire et magasin
- l'opération auto-financement de l'informatique
- l'opération prêt d'appareils (audio-visuel et audio-vidéothèque)
- l'opération cafétéria.

III - La structure du pouvoir

On ne peut pas parler de coordination des opérations sans mentionner la responsabilité du contrôle des opérations. Ce phénomène témoigne du "réalisme" du pouvoir de gérance. Or l'expérience nous prouve que ce pouvoir et cette responsabilité sont beaucoup plus théoriques ...

.. que pratiques. NE PAS AVOIR DE COMPTE A RENDRE A PERSONNE CA FAIT L'AFFAIRE DE TOUT LE MONDE. (1)

La coordination des opérations est fondamentalement beaucoup plus profonde que la simple juxtaposition des programmes et des opérations pour s'assurer que tout ce fait dans les temps prévus sans trop de heurts majeurs. Elle appelle une convergence des opérations et leur congruence en regard d'une CIBLE ou d'objectifs généraux. Or c'est ici que l'on rencontre beaucoup de résistance de la part des "habitués" du système bureaucratique. Ils regardent placidement les innovateurs ou les agents de changement "s'embarquer" mais eux ne se mouillent pas. Ils laissent les tapageurs naifs des théories modernes de management faire leurs "sparages" et ils attendent que le calme soit revenu pour reprendre les affaires en main. C'est ainsi qu'ils développent des attitudes de "passivité", "d'attente" et "d'expectative" (on va voir comment les innovateurs vont se casser la gueule) qui ont comme conséquence d'isoler les agents de changement qui deviennent des cibles très visibles et très tentantes pour tous ceux qui résistent au changement.

Si l'on veut s'assurer qu'il y a convergence et congruence des opérations par rapport à une CIBLE ou par rapport à des objectifs institutionnels il faut que les responsables d'opérations rendent des comptes. La véritable coordination consiste à s'assurer que les objectifs sont clairement définis et cohérents avec la CIBLE et que les moyens sont mis en place pour évaluer les résultats obtenus. A partir de là chaque responsable de programme doit rendre des comptes sur l'efficacité et l'efficience de son administration.

(1) Le phénomène "d'accountability" de devoir rendre des comptes est tout à fait nouveau dans le système d'enseignement. Il fut mis en lumière par l'American Association of Junior and Community Colleges en 1971 et 1972

Plusieurs éléments cependant risquent de bloquer cette dynamique opérationnelle:

1. l'aspect statique et bureaucratique des descriptions de tâche;
2. l'absence d'un plan cohérent de développement;
3. l'ambiguité des mandats et des rôles confiés à divers groupes et individus;
4. les mécanismes de défenses des "droits des salariés" qui font de la sécurité d'emploi un absolu.
5. le manque de compréhension du phénomène de sensibilisation.

1. Aspect statique d'une description de tâches

Lorsqu'on lit les descriptions de tâches publiées dans les guides administratifs on se rend vite compte que ce n'est pas un outil qui permet à un responsable d'opérations de se préparer à rendre des comptes. D'abord parce que chacun peut de bonne foi interpréter à sa façon le contenu de telles tâches et par ailleurs ces tâches ne débouchent pas sur la présentation de résultats concrets en fonction d'objectifs déterminés. Ce sont tout au plus des descriptions qui permettent d'uniformiser les divers types de tâches et d'offrir un guide aux administrateurs locaux. Si l'on veut déboucher sur des comptes à rendre qui ne seront pas évalués de façon arbitraire il faut que la description de tâches apparaisse de façon "dynamique" à travers la détermination des objectifs et le plan d'action. C'est ainsi que le mémoire de programme nous donne une image très vivante de la façon dont une équipe de travail va assumer ses responsabilités.

2. Absence d'un plan cohérent de développement

Il devient très difficile, voire même impossible, d'assurer une coordination d'opérations qui ne s'inscrivent pas à l'intérieur d'un plan cohérent de développement. Le système bureaucratique favorise un cloisonnement étanche entre les services et les départements de sorte que chacun développe sa sphère d'activités selon son schème d'orientation sans lien organique avec les autres. Ce cloisonnement développe des éléments hybrides qui n'ont entr'eux que des relations d'échéance ou d'intérêts à protéger.

Si l'on veut organiser le système pour qu'il puisse rendre des comptes il faut de toute nécessité établir un plan cohérent de développement.

2.1 il faut situer l'institution par rapport à son environnement:
- besoins et attentes du milieu et des usagers;
- dimensions sociales, économiques et politiques.

2.2 il faut établir une MISSION de l'institution et déterminer des objectifs généraux.

2.3 il faut établir des programmes de formation qui vont dans la ligne de la Mission et des objectifs généraux.

2.4 il faut élaborer des mémoires de programme qui vont décrire la façon que l'on peut encadrer et supporter les programmes de formation.

L'évaluation devient la résultante logique de ce processus organisationnel. La synthèse des mémoires de programme devient la plaque tournante d'un véritable mécanisme de contrôle et de coordination où s'inscrivent:

- les besoins prioritaires à combler;
- les objectifs de tous les programmes et sous-programmes;
- la synthèse des ressources humaines, matérielles et financières;
- le coût de chaque programme;
- les mécanismes d'évaluation pour mesurer l'efficience et l'efficacité de chaque programme et son impact sur la Mission.

3. Ambiguité des mandats et des rôles confiés à divers groupes.

Quand d'une part tout le monde ne veut rendre de comptes à personne et que d'autre part tout le monde veut décider de tout on ne doit pas s'étonner que les mécanismes de concertation s'embourbent rapidement dans la confusion et le chaos. Chaque groupe comme chaque individu doit se situer à un niveau précis d'intervention selon les responsabilités qui lui sont confiées. Un conseil d'administration qui joue un rôle de commission pédagogique et vice versa, un conseil de régie qui joue un rôle de comité stratégique de développement, une assemblée de chefs de département qui joue un rôle de gestion pédagogique etc, etc, sèment la confusion, engendrent des frustrations et empêchent l'institution de se développer de façon harmonieuse et cohérente sans compter le temps inouï qui est gaspillé dans un tel contexte de fonctionnement.

4. Mécanismes de défenses des droits des salariés

Les droits des salariés dans une institution ne sont pas des droits "absolus" qui peuvent annihiler les droits des usagers à la qualité de l'enseignement et à une assistance adéquate dans leur cheminement psycho-pédagogique. Vouloir assurer un contrôle des opérations en demandant des comptes sur les résultats des activités d'apprentissage n'est pas une ingérance indue dans l'appréciation de l'acte professionnel qui limite l'autonomie de fonctionnement des agents de formation. C'est plutôt offrir une garantie à l'Etat, au milieu et aux usagers que la Mission sera remplie effectivement et efficacement. Il ne faut surtout pas donner prise à une mentalité qui voudrait établir une équation mathématique et légaliste entre la sécurité d'emploi "absolue" et la possibilité de faire ce qui nous tente sans être obligé de rendre de : comptes. Mais tant et aussi longtemps qu'il n'y a pas de plan de développement comme nous le décrivons dans le paragraphe précédent une telle mentalité peut continuer de s'implanter et avoir de façon pratique force de loi.

5. Le manque de compréhension du phénomène de sensibilisation

Le personnel doit être bien informé, comprendre et trouver avantage à ce qu'il y ait coordination véritable des opérations de l'institution selon les caractéristiques de congruence et de convergence dont il était question précédemment. Il doit aussi trouver avantage à faire l'auto-critique et l'auto-évaluation des opérations dont il est responsable pour être en mesure de rendre des comptes sur l'utilisation des ressources du système éducatif.

CHAPITRE III

LE PERFECTIONNEMENT

Nous présentons cette dimension du Bilan sous deux aspects:

I - Historique (et problématique)

II - Analytique (dans le cadre d'une démarche plus globale)

I - Historique

Le premier aspect a déjà été présenté au Conseil Supérieur de l'Education en décembre '73 avec la collaboration de M. Jacques Rhéaume. Nous reproduisons ce texte presqu'intégralement en y ajoutant une partie du rapport du coordonnateur du perfectionnement, M. Roger Frot, pour l'année 73-74.

Introduction

Le perfectionnement du personnel enseignant et non-enseignant est devenu, depuis 71-72, une des lignes de force du développement du Collège de Sherbrooke, avec l'information, la planification (PPBS), l'expérimentation et l'évaluation.

Cette importance accordée au perfectionnement repose à la fois sur l'analyse des exigences propres au défi qu'est l'enseignement dans un CEGEP et sur l'importance du capital humain dans une entreprise d'éducation.

La qualité du personnel est certes un facteur plus important encore que les diverses technologies qui n'auront toujours que l'efficacité de leurs utilisateurs.

Nous présentons ici les premiers éléments de développement de ce projet "perfectionnement" en soulignant les avenues à explorer et les contraintes de réalisation.

PROBLEMATIQUE

Nous dégageons ici à grands traits les principaux éléments de l'analyse et de la problématique de changement au niveau du perfectionnement. Les études du comité du plan et l'analyse de divers projets sont ici nos principales sources.

1. Analyse de la situation

Les objectifs - Il n'existe pas, à proprement parler, d'objectifs clairs du perfectionnement, sinon celui "d'améliorer la qualité du personnel"! C'est le diagnostic que nous avons porté en 71 sur le Collège de Sherbrooke. Voici en quelques mots le portrait de la situation à l'époque.

La pratique semble accorder une certaine priorité au perfectionnement relié à la tâche de l'employé. On a pu distinguer aussi avec le temps diverses formes de perfectionnement: individuel, de groupe; à temps partiel, à temps complet; au CEGEP, à l'extérieur.

L'organisation: De 68 à 72, le perfectionnement était sous la responsabilité du Secrétaire général, chargé de gérer les sommes disponibles. (1.2 de la masse salariale).

Un comité mixte, enseignant-administration, recommandait au Secrétaire Général les demandes acceptées par le comité. Ce comité avait un rôle consultatif et était prévu dans la convention collective.

Etant donné l'absence d'objectifs précis et de politiques correspondantes, la distribution des argents s'appuyait sur des critères assez larges visant à répondre à la diversité des demandes.

Types de perfectionnement

Les enseignants - continuent à temps partiel, la scolarisation dans la discipline pour décrocher un diplôme supérieur (maîtrise ou doctorat), surtout dans le secteur général.

Certains enseignants prennent des cours en psycho-pédagogie dans les programmes universitaires disponibles (CAPES ...)

Certains autres prennent des cours divers pour leur culture personnelle.

Certaines expériences (peu nombreuses) de sessions de groupe, surtout dans le domaine des relations humaines se font aussi.

Les non-enseignants - certains cadres, professionnels ou techniciens continuent à suivre des cours dans la ligne de leur champ de travail ou de spécialisation.

D'autres non-enseignants prennent des cours de culture personnelle ou se recyclent au niveau d'un D.E.C., d'un certificat universitaire ou autres.

Quelques expériences de sessions de groupe réalisées au CEGEP ont été faites.

Il faut inclure ici les activités diverses qui sont aussi une forme de perfectionnement: congrès, visites dans les collèges, diverses sessions d'études pour les cadres, etc.

2. Problématique

2.1 Les avenues à explorer

L'approche systémique que nous avons utilisée de façon très empirique depuis 1970-71 nous a fait comprendre que si le programme de formation est vraiment au coeur du système éducatif il faut que le reste du système en soit imprégné. C'est une forme de congruence qui devient de plus en plus évidente à mesure que l'on s'efforce de mettre en inter-relation les divers éléments du système comme:

- l'analyse des besoins des usagers
- la sensibilisation et la préparation du personnel
- l'organisation du système principalement au niveau de l'utilisation maximale des ressources
- la direction des programmes de formation avec toute l'information requise (banque de données)
- l'opération "comptes à rendre": rapport et vulgarisation des résultats obtenus par rapport aux résultats escomptés et enfin prospective.

Notre base de départ est essentiellement le programme de formation. Tous les employés du collège sont des personnes-ressources en regard du programme de formation. A la limite il faut donc que tout le monde comprenne selon sa mesure et dans le cadre de ses responsabilités, pourquoi l'étudiant vient ici et qu'est-ce que le collège peut lui offrir comme servi s et comme support pour atteindre ces objectifs de formation. C'est dans cette optique d'ailleurs qu'ont été préparés les mémoires de programme de support éducatif et administratif.

Ceci va exiger de la part des administrateurs une attention tout à fait particulière à la sensibilisation et à la préparation du personnel d'une part et à l'utilisation maximale des ressources d'autre part.

Sensibilisation et préparation du personnel. (1)

Ce qu'il faut surtout changer pour améliorer le système en fonction des objectifs de formation ce sont les mentalités et les attitudes de toutes les personnes ressources du milieu non seulement à l'intérieur comme les professeurs, les administrateurs, le personnel de soutien et les étudiants eux-mêmes, mais aussi à l'extérieur du collège comme les fonctionnaires du ministère de l'Education qui devront jouer un rôle nouveau selon une mentalité "renouvelée", les personnels des organismes qui reçoivent nos stagiaires, les employeurs éventuels, etc. Pour l'extérieur ce sont surtout les contacts, les informations pertinentes sur les objectifs poursuivis, en général diverses formes de "marketing du collège" qui seraient en mesure d'expliciter aux gens de l'extérieur les orientations prises et comment ils peuvent devenir un support important dans la réalisation des objectifs de formation.

(1) Nous référons à un document d'analyse préparé pour le CADRE et intitulé Analyse du phénomène de sensibilisation du milieu éducatif à la mise en place de mécanismes d'évaluation des institutions.

Quant au personnel du collège, il importe d'organiser un plan de développement et tout un système organisationnel qui tiennent compte, en termes de temps, de ressources et de support, du phénomène capital de la sensibilisation et de la préparation pertinente requise pour "assumer" adéquatement les responsabilités inhérentes à l'atteinte des objectifs fixés.

Contentons-nous pour le moment de souligner qu'un plan de développement institutionnel doit intégrer un plan de perfectionnement qui colle à la réalité des personnes qui doivent assumer la réalisation de ce même plan de développement. J'ajouterais: qui colle à la réalité telle que perçue par ces mêmes personnes.

LE CORPS PROFESSORAL

Ainsi en observant le corps professoral je peux dire qu'il y a des perceptions très diverses de ce qu'est un bon pédagogue. On peut dire cependant que l'acte pédagogique dans l'optique des programmes de formation est le coeur même de la vie scolaire. Lorsqu'on pense sérieusement à ce que les parents confient aux enseignants en envoyant leurs enfants à l'école, il y a de quoi frémir devant tant de responsabilités et chaque enseignant ne devrait s'engager dans cette noble tâche qu'avec crainte et tremblement.

Par l'acte pédagogique l'enseignant touche à ce qu'il y a de plus profond et de plus personnel dans la vie d'un enfant et d'un adolescent: son intelligence et son imagination, sa sensibilité et son affectivité, sa créativité et son sens social.

Quand on pense que la société exige 5 ans d'études universitaires pour préparer un médecin à poser un "acte médical" puisqu'il y va de la vie physique des individus, on peut rester surpris devant le peu d'exigences que cette même société impose avant de poser un acte pédagogique", même s'il y va de la vie psychologique et psychique des individus.

Pour préparer un professeur il suffit de l'équivalent de 30 crédits en psycho-pédagogie dans un programme composé d'éléments hétéroclites sans liens organiques entr'eux. De plus ces programmes universitaires ont très peu de préoccupations d'ordre pédagogique. L'enseignement universitaire est centré sur la discipline et la recherche et non sur la pédagogie. On ne VALORISE PAS la profession de pédagogue au niveau universitaire. Sauf quelques rares exceptions les futurs enseignants reçoivent une préparation très livresque où chacun est laissé à lui-même sans moyens adéquats pour comprendre sa propre démarche, celle-ci étant conditionnée par un programme universitaire dont il ignore les objectifs et les orientations.

C'est une formation "isolée" qu'il subit sans "vie réelle". Il est poussé à la compétition, au bachotage, à la course aux crédits.

Or la tâche qu'on lui assigne lorsqu'il vient s'engager dans l'enseignement suppose une préparation et une formation très poussées:

- en connaissance de soi et des autres;
- en connaissance pratique des modes d'apprentissage des étudiants à partir d'une "conscientisation" de ses propres expériences d'apprentissage;

- en compréhension des phénomènes d'inter-relations et de comportement des individus;
- en travail d'équipe pour en mesurer l'importance et la richesse pour son propre perfectionnement et pour le bénéfice des groupes d'étudiants;
- en capacité de déterminer des objectifs, de structurer des démarches, d'animer et de supporter des groupes d'étudiants afin qu'ils développent leur sens des responsabilités et leur propre autonomie;
- en connaissance des différentes méthodes d'enseignement et en capacité de faire des diagnostics pédagogiques, d'aider les étudiants à développer leurs propres méthodes de cheminement;
- en capacité d'utiliser de bons outils d'évaluation et d'en développer au besoin.

De telles exigences professionnelles supposeraient à mon avis au moins 4 ans de préparation universitaire selon un programme axé sur la formation personnelle et composé essentiellement d'éléments de psychologie et de pédagogie.

Or la pédagogie comme théorie est encore balbutiante malgré les nombreuses recherches qui n'ont pas réussi à en faire une science "efficace" permettant de discerner ce qui est meilleur et moins bon. Dans ce contexte il devient difficile d'en faire un programme bien structuré de formation pour les futurs enseignants.

LES CADRES DU COLLEGE (et autres personnels)

Les cadres du collège doivent avoir une RAISON D'ETRE. Ils sont le fruit d'un "accident de parcours" de notre système scolaire.

La commission d'enquête sur l'éducation appelée communément le Rapport Parent a voulu mettre le système d'enseignement au rythme de la société contemporaine. C'était la révolution tranquille qui "chambardait" beaucoup de choses et en particulier toute l'organisation et le fonctionnement des écoles. C'est ainsi que sont nés les polyvalentes, les régionales et les CEGEPs. Par souci d'efficacité on a voulu donner un certain "encadrement" à cette nouvelle structure d'enseignement. Par mode d'emprunt au secteur de l'entreprise privée on a créé des postes de cadres pour l'administration générale, pour la pédagogie et pour les services aux étudiants. On se retrouve aujourd'hui avec 10, 12 ou même 15 cadres dans une seule institution scolaire d'importance sans compter les principaux d'écoles dans les régionales. Or les personnes qui sont engagées pour remplir ces fonctions de "cadres scolaires" n'ont pour la très grande majorité aucune expérience antérieure dans ce domaine d'activités. Elles font leur apprentissage "sur place" et très souvent de façon isolée sans aucun support.

Chacun essaie de comprendre de son mieux le rôle qui lui est assigné "malgré" les textes officiels qui décrivent les tâches. C'est alors qu'interviennent les problèmes de communication, de confiance, de partage des responsabilités et de climat de travail en général. Ce groupe n'ayant pas de tradition, pas d'expériences antérieures similaires, pas de support professionnel significatif demeure une entité fragile et précaire qui se "défait" facilement. Ca explique probablement la "grande mobilité" du personnel-cadre dans les institutions d'enseignement.

Lorsque l'on analyse les descriptions de tâches qui existent pour les cadres scolaires on comprend que ceux-ci ne sachent trop quoi faire ou par quel bout entreprendre leur travail. Ca donne beaucoup de latitude aux cadres mais ça permet aussi beaucoup de "charriage". Ca laisse beaucoup de responsabilités à chacun mais peu de possibilités de convergence de leurs opérations vers l'atteinte d'une cible ou d'un objectif institutionnel.

Si cette fonction de cadres, en tant qu'individu et en tant que groupe, est mal comprise et mal utilisée, on peut développer dans le système d'enseignement un groupe dysfonctionnel. Il en sera ainsi par exemple si des groupes de professeurs et de professionnels ou même des groupes d'étudiants poursuivent des objectifs assez précis alors que les cadres n'en ont pas, ou encore si l'institution, soit par son conseil ou par ses comités, se donne une orientation et une mission particulière et que les cadres continuent d'administrer selon les normes, les règles et les procédures originales qui n'ont pas été modifiées.

Pour être un groupe fonctionnel, les cadres doivent:

- COMPRENDRE d'abord ce qu'ils devraient faire. Ils doivent s'astreindre à une réflexion suffisamment profonde pour pouvoir transcender leur tâche et comprendre la relation de leur service avec l'ensemble et par voie de conséquence pour assumer un rôle de leadership;
- AVOIR UNE INTELLIGENCE INTUITIVE de leurs capacités et de celles de leur entourage. Sans celà ils risquent de bloquer le système en faisant piétiner ceux qui travaillent dans leurs services et pénaliser ceux qui attendent une amélioration de leurs services.

2.2 Les conditions et les contraintes

Le premier problème du perfectionnement est certes de définir des objectifs cohérents avec ceux du collège et les besoins du personnel.

Il s'agit ici d'une démarche complexe et primordiale qui nécessite des ressources auprès du personnel pour que les individus et les groupes participent à l'élaboration de ces objectifs, des politiques et procédures aptes à maximiser les moyens pour réaliser ces objectifs.

Il n'est pas non plus possible de suivre en celà une démarche " à priori". Si l'on peut définir certaines orientations, certaines lignes de développement c'est encore par la mise sur pieds de projets et de ressources répondant aux besoins des individus et de l'organisation que l'on peut dégager peu à peu les formes mêmes du perfectionnement les plus satisfaisantes et les plus pertinentes.

C'est ainsi que peu à peu un plan de développement s'est esquissé au niveau du perfectionnement, plan qui s'inscrit dans un projet plus vaste où d'autres dimensions de l'organisation sont aussi touchées: l'information, la planification, l'expérimentation.

Voici les grandes lignes de ce plan, encore mal articulé, qui s'imposent de plus en plus:

1. Il faut traiter ensemble le perfectionnement enseignant et non-enseignant dans une perspective de développement et avec des objectifs similaires.

   Améliorer la qualité de la formation des étudiants implique un renouvellement non seulement des enseignants mais aussi des non-enseignants.

2. Le perfectionnement ne peut se développer pleinement si l'on ne vise pas en même temps une meilleure gestion, une information meilleure, et une expérimentation plus grande dans le domaine pédagogique et para-pédagogique.

3. Ajuster le perfectionnement aux exigences de la réalité collégiale nécessite beaucoup d'innovation et de recherche.

4. Il faut affecter des personnes pour aider le personnel à identifier ses besoins, ses objectifs de perfectionnement et à les opérationaliser afin d'y donner suite.

5. Le perfectionnement doit s'orienter de plus en plus dans la ligne du "in-service training".

6. La réponse aux besoins des individus doit être compatible avec ceux de l'organisation.

Historique d'un développement: PERFORMA

Le premier pas concret pour repenser le perfectionnement des enseignants s'est fait au niveau de la pédagogie. La majorité des enseignants n'ont pas de formation en pédagogie: les programmes universitaires (CAPES) étaient peu ou pas adaptés à la réalité de l'enseignement collégial. PERFORMA (Perfectionnement et formation des maîtres) est né pour répondre à cette situation.

La demande d'un groupe de professeurs amenait à poser la question de la préparation des professeurs pour répondre aux exigences de l'enseignement collégial. C'est le message qui a été livré à l'Université de Sherbrooke qui a pris ses responsabilités en essayant de trouver une formule qui alimenterait cette demande précise mais exigeante dans les conséquences de la réponse.

C'est ainsi qu'un directeur de programme de l'Université de Sherbrooke a été mandaté pour réaliser une expérimentation impliquant une équipe de l'Université de Sherbrooke, une équipe de répondants locaux (conseillers pédagogiques auprès des professeurs de collèges) et une équipe de recherche-action. Ce qui a de plus innovateur dans cette formule expérimentale approuvée par le Conseil des universités et par le ministère de l'Education, c'est le fait que les usagers (en l'occurence les professeurs de CEGEP) peuvent travailler concrètement à l'élaboration de leur programme de perfectionnement selon les 4 étapes suivantes:

- diagnostic sur soi et sur ses besoins;
- détermination d'objectifs de perfectionnement;
- préparation d'activités pertinentes et la réalisation des objectifs;
- adoption de méthodes d'évaluation des résultats

Tout ce processus se fait en constante relation avec 2 pôles de référence:

- le milieu de travail (principalement les étudiants)
- l'équipe de recherche-action (au niveau de l'analyse, de l'expertise, de la recherche et de la documentation)

Nous avons beaucoup d'espoir dans cette formule qui commence déjà à produire des fruits. Nous avons l'intention de l'étendre au personnel non-enseignant comme nous l'expliquons plus loin.

Personnel non-enseignant

Les actions prises par le Collège de Sherbrooke au sujet du personnel non-enseignant peuvent s'énumérer comme suit:

1. En 72-73 Analyse de la satisfaction au travail du personnel non-enseignant (réalisée par une équipe du département de psychologie sociale de l'Université de Sherbrooke) couvrant 8 dimensions:

   (1) organisation (27 points identifiés)
   (2) évaluation de la tâche (21)
   (3) contacts interpersonnels (20)
   (4) supervision technique (13)
   (5) conditions de travail (9)
   (6) salaire (5)
   (7) perfectionnement (4)
   (8) sécurité d'emploi (2)

   Un comité regroupant des représentants de toutes les catégories de personnel a fait une synthèse de cette analyse sous forme de 20 problèmes concrets qui pouvaient être améliorés à court terme. L'administration a pu répondre à 80% des demandes. C'est de là d'ailleurs qu'est issu le programme de conditionnement physique.

2. En 73-74 le directeur général nommait un coordonnateur du perfectionnement chargé d'établir des politiques de perfectionnement en collaboration avec les membres des deux comités de perfectionnement. (enseignant et non-enseignant)

3. En 73-74 et 75 le collège organise un programme de perfectionnement pour tout son personnel dans les domaines suivants:

   (1) relations interpersonnelles
   (2) leadership et communications
   (3) P.P.B.S.
   (4) mémoires de programme.

4. En 73-74, 74-75 et 75-76 le collège organise un programme de conditionnement physique de son personnel sur les heures de travail (2 heures/semaine).

5. Le directeur général organise des sessions d'orientation, d'évaluation et de dynamique de groupe pour tous les cadres du collège depuis 1968 jusqu'à aujourd'hui. (environ 2 fois par année)

6. Depuis '74 le directeur général publie assez régulièrement un document de réflexion pour les membres du comité d'orientation (cadres et quelques professionnels) et pour les membres du conseil d'administration. C'est une sorte de "thérapie administrative" appliquée au changement souhaité dans le système d'éducation. Le support réflexion n'est pas une quantité négligeable dans la transformation des mentalités et des attitudes.

II - Analytique

1. La démarche qui a été poursuivie depuis avril 1972 avait pour objectif de regrouper le perfectionnement de tout le personnel. Nous pensions qu'il était plus facile de l'atteindre en "intégrant" ce service à l'intérieur du comité du plan, au même titre que le P.P.B.E.

2. La résistance syndicale au CEPEC (projet Performa) consistait surtout dans la crainte de voir l'application du règlement no. 4 du ministère de l'Education se réaliser au niveau collégial par l'acceptation de ce programme de perfectionnement. De plus il subissait encore les derniers avatars du phénomène de "déclassement" et il ne voulait pas que le même sort soit réservé aux professeurs qui s"embarquaient" dans ce programme de perfectionnement.

3. Le perfectionnement des enseignants et des non-enseignants était deux mondes différents. Il était plus facile de définir des objectifs et d'établir des politiques de façon cohérente avec la CIBLE du collège pour le personnel non-enseignant que pour le personnel enseignant. C'est ainsi qu'il n'y a pas eu de lien organique entre les politiques et les procédures établies durant 73-74 et le départ du projet CEPEC.

4. L'orientation qui se dessinait en 73-74 et qui voulait se préciser pour 74-75 consistait dans l'intégration du perfectionnement de tout le personnel dans le plan de développement du collège. Mais les préoccupations du ministère de l'Education étant d'un autre ordre, à savoir le cloisonnement étanche des catégories d'employés (professeurs, cadres, professionnels et personnel de soutien) en regard de l'aide au .....

.. perfectionnement, il nous fut difficile, et non sans de multiples acrobaties pendant un an, de faire coincider nos demandes avec les possibilités de ressources du ministère de l'Education. Une des contraintes était issue des politiques de relations de travail du ministère de l'Education (la S.G.P.O.E. et le décret) qui avait comme conséquence de diviser les ressources, en les centralisant graduellement pour le personnel non-enseignant et en les laissant décentraliser pour le personnel enseignant.

5. Comme l'intention de départ était d'intégrer le perfectionnement de façon organique dans le plan de développement il fallait articuler les besoins de perfectionnement dans les objectifs et les politiques de perfectionnement pour répondre aux exigences de la CIBLE et des programmes. Citons quelques exemples pour illustrer cette constatation:

a) en énonçant des politiques "d'auto-production" en audio-visuel il fallait concuramment préparer des professeurs et des techniciens de l'audio-visuel en conséquence;

b) en établissant une politique sur l'administration par programme qui oblige les responsables à présenter des mémoires de programme, il fallait préparer des personnes-ressources pour aider les professeurs et le personnel non-enseignant à réaliser des mémoires de programme;

c) une politique qui donne un caractère plus rigoureux au processus de sélection du personnel oblige à perfectionner le personnel impliqué dans la réalisation de ce processus de sélection.

Les réalités les plus difficiles à harmoniser dans cette conjoncture sont les besoins des usagers et les exigences des objectifs généraux. Par ailleurs on se rend compte avec l'expérience que les objectifs étant mieux perçus et mieux "acceptés" par les usagers, ils permettent de mieux préciser les besoins et de les rendre plus conformes à l'atteinte des objectifs des programmes. Ce sont les usagers eux-mêmes qui doivent avoir le temps et les occasions propices pour faire ce cheminement.

6. Dès 73, débutaient les demandes de perfectionnement en fonction des exigences des programmes. La gestion des dossiers en est un exemple. Il en fut de même pour les suites de l'enquête sur la satisfaction au travail lors de la présentation des recommandations au comité ad hoc en mai 73 qui concernait toutes les catégories de personnel. Par ailleurs la D.G.E.A. offrait des moyens de perfectionnement pour la formation des adultes en technique audio-visuelle et en initiation andragogique. Il n'y eut pas de réponse de la part des professeurs à cette offre du M.E.Q.

Ce qui est une lacune dans beaucoup d'entreprises de changement c'est de penser "post factum" des besoins de perfectionnement des personnes impliquées dans le changement.

Il faut penser un plan de perfectionnement non en termes de contenu mais en termes de processus organisationnel.

A. d'abord savoir quelle orientation donner à ce plan de perfectionnement;
B. élaborer ensuite les modes de perfectionnement;
C. intégrer ce plan dans le calendrier des opérations

A. L'orientation du plan de perfectionnement

Certains individus sont avides de changement et de nouveauté, d'autres sont craintifs devant le chambardement éventuel de la tradition. Devant le renouveau qui s'annonce, il y a ceux qui veulent aller trop vite, qui ont l'impression d'avoir tout compris (sorte d'intuition globale!) et qui s'embarquent dans des expériences avec un manque flagrant de ressources et de compétence. Ca se fait habituellement sur le dos de l'étudiant. D'un autre côté on retrouve ceux qui sont paralysés devant l'ampleur des objectifs et des difficultés pour les atteindre. Tout ceci développe des phénomènes de résistance dans le milieu éducatif qui dénotent:

- une incompréhension des objectifs et de leur réalisme;
- une insécurité face aux promoteurs du changement;
- un manque de préparation pour assumer le changement;
- une perception d'incohérence entre la réalité vécue et les changements proposés;
- une vive déception née d'expériences antérieures mal dirigées qui en fait craindre la répétition.

On voit tout de suite la nécessité d'éclairer le plan de perfectionnement à la lumière des exigences et des règles de la sensibilisation du milieu.

1. Ce plan s'insère dans toutes les phases de développement comme un processus "continu" mais il produit des temps forts de ressourcement selon le rôle de chacun et les exigences de la tâche. Il est fonction des objectifs institutionnels. Si par hasard ces derniers concernent l'autonomie de l'étudiant dans sa formation, il est évident qu'un programme de perfectionnement des professeurs devra être basé sur un axiome d'autonomie et de personnalisation d'une démarche qui peut s'énoncer comme suit:

"Une aide efficace est celle qui crée les conditions de sa propre suppression éventuelle"

Comment peut-on penser qu'un professeur sera habile à aider un étudiant dans son processus d'apprentissage s'il n'a jamais pu lui-même explorer son propre processus d'apprentissage et en analyser les particularités.

Nous posons ainsi le principe que chaque employé est son propre agent de formation et de perfectionnement et qu'il suffit de lui fournir les moyens de le réaliser.

2. Ce plan de perfectionnement est tributaire des apports de l'extérieur. Nous réalisons par l'expérience que les organismes susceptibles de fournir de l'aide au perfectionnement ne sont pas toujours capables de répondre adéquatement aux besoins de l'institution. De là sont nés des projets de perfectionnement "sur mesure" qui sont dispendieux mais quand même nécessaires. Nous croyons au surplus qu'il est avantageux d'avoir quelqu'un faisant fonction d'agent de relations publiques et de négociation, compétent dans le domaine du perfectionnement, qui peut identifier les organismes de perfectionnement, les sensibiliser à nos besoins et s'assurer que le temps et les argents seront judicieusement utilisés au profit du personnel. Le manque de planification, de contrôle en ce domaine sont sources de frustration et de gaspillage d'énergie.

3. Ce plan de perfectionnement devient la responsabilité de chaque directeur de programme. Si dans un premier temps et par souci de ...

..réalisme et d'efficacité on peut confier à 2 ou 3 personnes le soin d'aider le personnel dans ses besoins de perfectionnement, il serait dommageable au développement de chaque programme d'enlever à son responsable le souci de perfectionnement de son équipe. Il faut noter que dans les structures bureaucratiques c'est rarement la préoccupation d'un chef de service mais en administration par programme, l'aspect perfectionnement prend une dimension d'autant plus importante que le poids des responsabilités largement augmenté par l'autonomie dans le plan d'action, met l'emphase sur la compétence et l'esprit d'initiative.

Cependant ceci amène un autre type de problème et éventuellement une autre source de conflit. D'une part il importe de concilier les objectifs institutionnels avec le "volontariat" du perfectionnement. D'autre part il faut assurer une coordination entre les responsabilités et les orientations d'un directeur de programme avec celles des personnes-ressources spécialisées dans l'aide pédagogique aux professeurs. On peut s'attendre à une difficulté d'intégration entre les préoccupations des professionnels du perfectionnement et celles des responsables de programmes.

Non seulement on ne peut plus compter de "poids" mort dans l'équipe mais on ne parle que de dynamisme, d'adaptation au changement, d'expériences nouvelles et de services améliorés.

Un directeur de programme doit être en relation constante avec l'équipe d'experts en perfectionnement pour tirer le maximum des ressources existantes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'institution au profit de son équipe.

B. Elaboration de modes de perfectionnement

Nous privilégeons la formule de "l'entrainement au travail" (in-service training). Par ailleurs les stages à l'extérieur peuvent apporter d'autres dimensions au perfectionnement.

Ce qui importe c'est de trouver des modes de perfectionnement qui tiennent compte des dimensions suivantes:

1. Il faut aider une personne à se poser un bon diagnostic sur son travail et sur sa façon de l'accomplir. Plusieurs se laissent "éblouir" par des beaux projets de perfectionnement (la publicité tapageuse ne manque plus maintenant en ce domaine). Avant de s'embarquer il importe de savoir ce que l'on a besoin, et pour celà un diagnostic s'impose. Cette étape préliminaire peut être assez longue selon la plus ou moins grande "perméabilité" des sujets.

2. Il faut aider une personne à comprendre de façon claire et personnelle les objectifs institutionnels et les objectifs du programme dans lequel elle est impliquée.

3. Il faut aider une personne à se tracer un programme de perfectionnement en conséquence.

4. Il faut lui fournir les moyens d'évaluer l'atteinte des objectifs de son programme de perfectionnement.

Il appartient à l'équipe d'experts en perfectionnement de jouer le rôle de personnes-ressources auprès du personnel qui "volontairement" va s'impliquer dans un tel processus de perfectionnement.

Est-il nécessaire d'ajouter que tout ceci n'est réalisable que si la direction de l'institution non seulement tient pour essentiel le perfectionnement du personnel mais en fait une question de priorité presque continuelle. Si par hasard le ministère de l'Education s'apercevait qu'une institution ou des institutions se désintéressent de cette question, il ne faudrait pas qu'il centralise cette préoccupation. Il faudra qu'il trouve les moyens d'inciter les institutions à reprendre en main une telle responsabilité fondamentale pour le développement de l'organisme.

C. Intégrer ce plan dans le calendrier des opérations

Le perfectionnement qui répond aux exigences des objectifs institutionnels devrait être organisé à l'intérieur du calendrier de travail du personnel. Pour s'assurer qu'il va être effectivement réalisé il est prudent de le planifier au même titre que les autres opérations des divers programmes.

Lorsqu'un responsable de programme prépare son plan d'action à l'intérieur de son mémoire de programme, il peut avoir la tentation d'oublier que le perfectionnement de son équipe devrait faire partie du plan d'action au même titre que les autres éléments de programme. On tient habituellement pour acquis que celà va se faire, mais on oublie que ça fait partie d'une dynamique de développement.

CHAPITRE IV

EVALUATION

Introduction

Nous touchons ici un sujet névralgique pour une institution d'enseignement. Nous n'avons pas la prétention d'avoir fait des miracles en ce domaine. Les constatations qui vont suivre font état des différentes démarches que nous avons entreprises dans le but de trouver les formules les plus acceptables qui respectent l'autonomie d'un fonctionnement d'adultes professionnels et responsables en même temps que les exigences de la Mission de l'institution.

C'est ainsi que nous serons amenés à parler de la philosophie qui sous-tend notre approche du domaine de l'évaluation et des jalons que nous avons posés pour tenter de mettre en place les mécanismes les plus congruents avec cette philosophie.

L'évaluation ce n'est pas un "en soi" c'est l'élément intégrateur d'un plan d'ensemble, c'est la sagesse issue d'un désir profond d'améliorer ce plan et les éléments qui le composent ainsi que la façon de le réaliser. C'est dans cette optique que nous avons analysé le phénomène de l'évaluation. La littérature contemporaine est assez abondante sur la technique et la fabrication d'instruments d'évaluation mais elle dit très peu de choses sur cette philosophie de l'évaluation axée sur l'intégration et l'autonomie de fonctionnement.

Le lecteur ne doit pas se surprendre et surtout ne pas se scandaliser s'il y a plusieurs points qui ne rencontrent pas le schème traditionnel de pensée du système d'évaluation. Nous avons fait un long cheminement de plusieurs années avant de développer de nouvelles approches et une nouvelle conception de l'évaluation et de son utilisation. Nous ne voulons pas convaincre qui que ce soit de la pertinence et de la justesse de notre point de vue; nous voulons tout simplement montrer par notre démarche que c'est un phénomène complexe mais indispensable pour qui veut progresser et faire progresser son institution et que l'implantation d'un tel système doit être issu d'un réel désir et d'une certaine capacité d'établir une congruence entre la philosophie proposée et les jalons posés. Ceci peut avoir pour effet de s'abstenir de poser des gestes ou de mettre en place des mécanismes inappropriés sous prétexte qu'il n'y a rien qui se fait et qu'il faut bien faire quelque chose sans quoi on s'accusera ou l'on se fera accuser de négligence dans un domaine qui tombe sous la responsabilité de tout administrateur. Il importe de bien déterminer les objectifs à poursuivre à partir d'une conception claire et globale de ce phénomène et s'astreindre à des règles strictes d'analyse des jalons posés ou à poser afin de ne pas établir de distorsion voire même d'incompatibilité entre des objectifs et des moyens. Ces règles s'avèrent nécessaires à tout administrateur qui réalise que sa propre formation ne l'a peut-être pas préparé à jouer un rôle autre que celui qui est "prédéterminé" dans un système bureaucratique de fonctionnement.

On ne peut mettre en place des mécanismes d'évaluation ou utiliser les outils qui sont issus d'une philosophie différente sans d'abord comprendre cette philosophie et les principes sur lesquels elle se fonde pour assurer la réalisation de cette nouvelle conception de l'évaluation.

Voilà pourquoi nous débuterons ce chapitre pour le bénéfice du lecteur par l'explicitation de notre philosophie et l'évaluation.

I - Une philosophie de l'évaluation

En toute rigueur philosophique sinon administrative il faut d'abord bien comprendre les termes que l'on veut utiliser pour s'assurer que l'on en a la même acceptation et la même interprétation. Plusieurs dictionnaires définissent évaluer par les termes: apprécier, estimer, Apprécier se dit: d'"estimer la valeur d'une chose et au figuré de faire cas de ... comme apprécier quelqu'un" (ce qui implique un jugement de valeur). Estimer: "avoir une opinion favorable de ..." et par extension en en changeant toutefois le sens "juger, être d'avis que ".. comme dans la phrase: "j'estime que vous pourriez mieux faire". Enfin on parle de "s'estimer": s'apprécier, se juger comme dans s'estimer peu, s'estimer heureux.

Dans les deux cas, qu'il s'agisse d'estimer un autre ou qu'il s'agisse de s'estimer soi-même, il est question d'un jugement de valeur et d'une opinion, que l'on peut avoir sur soi-même ou sur les autres. Le focus est mis sur la perception intellectuelle et affective que l'on a de sa propre image, (y compris son comportement et son attitude) et de l'image des autres.

Améliorer c'est poser des conditions de changement et de transformation pour rendre meilleur ... Ca peut s'appliquer à un système organisationnel pour qu'il fonctionne mieux, à des services en vue d'offrir plus de satisfaction aux usagers, à une mission ou orientation pour répondre davantage aux besoins du milieu, etc.

Pour réaliser ceci il apparaît évident que le personnel doit s'améliorer soit dans la façon de concevoir sa tâche, soit dans la façon d'utiliser les ressources mises à sa disposition, soit dans la diminution de l'écart entre les résultats escomptés et les résultats obtenus.

Il faut partir du principe que tout employé est capable de comprendre les objectifs institutionnels (dans sa mesure à lui) qu'il est capable de se déterminer des objectifs spécifiques et qu'il a énormément de potentiel et d'imagination pour prendre des moyens plus ou moins ingénieux afin de rendre de meilleurs services aux usagers. Dans une telle optique, la tâche de l'administrateur consiste à fournir toute l'assistance nécessaire afin que chaque membre du personnel puisse prendre en charge ses responsabilités dans la fonction qui lui est dévolue.

En partant d'un tel principe l'évaluation devient un élément très personnel dans la vie de travail de chaque individu. L'administration fournit tout le support requis afin que chaque employé ait la meilleure perception possible de sa tâche, se fasse un bon diagnostic sur lui-même et sur son comportement afin qu'il soit en mesure de décrire quels sont les points qu'il doit améliorer dans son fonctionnement pour obtenir les résultats escomptés par la fixation des objectifs spécifiques à sa tâche. Dans ce contexte l'évaluation que doit faire l'administrateur se circonscrit autour des obligations qu'il a d'être une véritable personne ressource auprès de son personnel et une personne qui contrôle les conditions optimales qui vont permettre au personnel d'atteindre leurs objectifs avec succès.

Cette liberté d'action et cette autonomie dans l'évaluation n'a pas pour effet de créer des petits empires à l'intérieur de l'entreprise car il a en contrepartie l'évaluation comme élément intégrateur du système. Le respect de l'évaluation personnelle est contrebalancé par l'obligation d'établir de bons mécanismes non seulement d'évaluation institutionnelle mais aussi d'évaluation pour chacun des programmes d'action. L'administrateur qui évolue dans un tel système n'a pas à évaluer les individus qui y travaillent, il n'a qu'à s'assurer que l'évaluation institutionnelle et l'évaluation de chacun des programmes se réaliseront.

Il est important de savoir quelle utilisation on veut faire des outils d'évaluation. Car pour l'administrateur :

- qui est imbu de l'autorité qui prend des décisions et qui donne des ordres;
- qui a besoin, de façon sécuritaire, de bons moyens de se débarasser des indésirables;
- qui croit que ses objectifs sont identiques à ceux de l'institution;
- qui ne sait trop comment faire la promotion à l'intérieur de son personnel;
- qui ne sait trop comment encourager ou récompenser son personnel qu'il croit "méritant";

les outils d'évaluation peuvent devenir des instruments "importants" dans ses mains..

Pour l'administrateur:

- qui croit l'employé capable de prendre ses responsabilités à la condition de lui fournir toute l'assistance requise;
- qui se donne pour tâche d'être une véritable personne-ressource auprès de son personnel;
- qui fait de l'évaluation un élément intégrateur de tout le système de fonctionnement;

les outils d'évaluation sont des instruments laissés entre les mains des responsables de programmes.

Est-il nécessaire d'ajouter que passer d'une philosophie à une autre exige une période plus ou moins longue d'adaptation qui nous donne parfois l'impression de continuellement revenir en arrière.

II - Première étape d'implantation: les enseignants

Année 72-73: Alors que nous avions déterminé la CIBLE du Collège, axée autour de la prise en charge par l'étudiant de sa propre formation en lui fournissant, dans la mesure de nos moyens, toutes les ressources nécessaires à cette fin, il nous est apparu évident que les professeurs étaient les premiers visés comme groupe devant être préparé à répondre aux exigences de cette CIBLE.

Nous avions évité à quelques reprises de tomber dans le piège d'inventer provisoirement des outils d'évaluation en attendant la mise en place d'un nouveau système. Cependant nous avions assuré le maximum de collaboration aux responsables du test Perpe (1) tout en étant conscient que nous ne pouvions pas intervenir dans ce processus d'évaluation sans en fausser l'essence même.

Nous avons commencé par développer un service de perfectionnement complètement séparé du service du personnel et rattaché au Comité du plan. L'analyse de la problématique du perfectionnement des enseignants nous a amenés à cerner de plus près le phénomène de l'évaluation. Nous avions depuis plusieurs années constaté que les différentes méthodes d'évaluation utilisées, y compris le test Perpe apportaient très peu de résultats concrets quant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et quant à l'impact sur la CIBLE, c'est-à-dire l'étudiant qui prend en charge sa formation. Nous avons découvert graduellement que l'évaluation est reliée à une question de perception et d'image que l'on a de soi et de la réalité qui nous entoure, et que dans la mesure où l'on fait de l'évaluation une opération pour améliorer le rendement des individus il faut l'intégrer dans une démarche très personnelle où priment la perception et le développement individuels. A partir de cette théorie que l'on pourrait assez bien apparenter au "behaviorisme", il s'agissait d'établir les éléments moteurs d'une démarche qui permettraient à tout enseignart de prendre en main sa responsabilité professionnelle avec le maximum de chances de réussite.

(1) Perpe: Perception Etudiante des Relations Professeurs/Etudiants.

Une autre constatation que nous avons faite concerne l'absence presque totale des moyens au niveau local pour aider sérieusement les professeurs au niveau du perfectionnement et de l'évaluation. Mis à part le budget de perfectionnement des enseignants qui est inscrit dans un contexte de conventions collectives, de sécurité d'emploi et de moyens d'avancement au plan salarial, il existe peu de ressources humaines et financières pour encourager les professeurs à mieux comprendre les exigences de leur travail et à oeuvrer dans un climat de confiance en soi-même et de maîtrise de la science pédagogique. Le "gros" des tâches administratives est axé sur bien autre chose et trop souvent le système est organisé pour que l'on n'ait pas le temps de se préoccuper suffisamment de ces questions de support pédagogique aux professeurs. De là la tentation de "suppléer" par la fabrication d'outils d'évaluation pour se donner bonne conscience d'administrateur.

Essentiellement la démarche que nous avons essayé de structurer comprenait les éléments suivants:

1. Aider le professeur à clarifier la perception qu'il a de sa tâche (aspect CIBLE ou objectif)

2. Aider le professeur à s'évaluer, à s'estimer (aspect diagnostic sur soi par rapport aux exigences de la tâche)

3. Aider le professeur à se tailler un programme de perfectionnement sur mesure;

4. Aider le professeur à évaluer sa propre démarche et les résultats obtenus.

Dans ce contexte le professeur est maître de tous les éléments de sa démarche et lui seul peut décider de l'usage qu'il veut en faire. Cette condition, par expérience, nous est apparue essentielle dans l'esprit de ceux qui voulaient conseiller les professeurs et aussi dans l'esprit des utilisateurs. Nous sommes partis de l'hypothèse que ces moyens mis en place, les résultats ne pouvaient faire autrement que d'être positifs. Il reste toujours évidemment des cas problèmes "possibles" dans le fonctionnement d'une grosse institution: ils sont traités à part avec l'aide du service du personnel. Les voies de solution pour ces cas extrêmes et marginaux ne doivent jamais influencer le système de perfectionnement et d'évaluation de l'ensemble.

En 71-72 le comité du plan avait préparé l'outillage nécessaire pour l'acceptation et le follow-up de certains projets expérimentaux et pour la mise sur pied d'un service d'expérimentation - évaluation.

Après deux ans de cheminement et d'expérimentation en 72-73 et 73-74 nous sommes arrivés à la conclusion que l'expérimentation, le perfectionnement et l'évaluation sont les 3 volets de tout objectif de développement pédagogique.

Durant l'année 72-73 et à la lumière du déroulement de l'expérimentation pédagogique, il nous est apparu de plus en plus évident qu'il fallait regarder de plus près ce phénomène de l'évaluation pour voir concrètement comment on pourrait aider tous ceux qui sont soucieux de réaliser des projets ou de mieux atteindre les objectifs fixés.

III - Deuxième étape et implantation: le personnel non enseignant.

En juin 1973 le directeur général présentait son programme de "support institutionnel" dans lequel était inscrit un sous-programme intitulé: "planification du développement de l'institution" composé des éléments suivants:

- instruments de gestion
- instruments de diagnostic
- instruments d'évaluation
- supports de recherche

En ce qui concerne les instruments d'évaluation, l'objectif était de développer des instruments d'évaluation des activités du collège. En août 73, M. Sylvio Lebrun, responsable du service de psychologie et d'orientation au collège était chargé d'assurer l'atteinte de cet objectif. Il préparait un document de travail à l'automne '73 sur: l'historique, la problématique, les tâches, rôles d'un consultant en évaluation, les priorités et l'échéancier pour l'année en cours.

Nous reproduisons en annexe la partie qui touche les tâches et rôles du consultant en évaluation qui explicite la philosophie dont nous parlions précédemment. (annexe 4)

Pour s'assurer que cette opération s'inscrive dans la démarche concrète du collège, le directeur général avait prévu une période d'évaluation ou quelques périodes d'évaluation par service l'équivalent d'une ½ heure par semaine. En pratique les services ont fait 2 ou 3 sessions d'évaluation durant l'année soit d'une journée complète ou même parfois de deux jours.

Voici quelques résultats de cette opération pour l'année 73-74:

- évaluation des services aux étudiants
- évaluation des services auxiliaires à l'enseignement
- instruments d'évaluation concernant le P.P.B.S.
- auto-évaluation chez les professeurs
- etc.

En ce qui concerne le personnel non-enseignant, la pratique ne nous permettait pas d'abandonner prématurément l'évaluation du personnel par le supérieur immédiat, mais elle devenait une des composantes du processus d'évaluation d'un programme comme dans le cas des services aux étudiants qui comprenait les 3 aspects suivants:

- évaluation par les membres du personnel pour chacun des services et pour l'ensemble des services aux étudiants;
- évaluation par les usagers des services
- évaluation des membres du personnel des services aux étudiants par le supérieur immédiat.

En 74-75 alors que s'instaurait la fabrication des mémoires de programme, se dessinait de façon beaucoup plus précise et structurée l'établissement de mécanismes d'évaluation.

Les travaux en ce sens ont permis de faire les constatations suivantes:

1. Rien auparavant nous avait obligé à nous préoccuper de ce phénomène de l'évaluation de façon aussi précise;
2. L'évaluation dans l'optique du PPBE est un véritable mécanisme d'intégration de tout le système organisationnel.

3. L'évaluation est centrée sur les objectifs à atteindre sur les façons de les mesurer et sur les améliorations à apporter. "L'objectif de l'évaluation est de fournir les meilleures informations possibles sur un projet ou un programme donné en vue de permettre de meilleures prises de décisions".

4. L'évaluation se prépare dès le départ d'un programme ou d'un projet. Elle exige beaucoup de précisions dans la détermination des objectifs afin qu'ils soient réalistes et mesurables.

5. L'évaluation est un processus continu durant tout le temps de réalisation d'un programme. L'amélioration et l'atteinte des objectifs sont des réalités qui s'accomplissent graduellement chaque jour et chaque semaine. A la fin d'une année, on peut faire un bilan et un "constat" des réalisations, mais l'évaluation la plus significative et la plus "rentable" est celle qui s'instaure à travers le processus de réalisation des objectifs.

   Dans cette optique l'information-rétroaction comme mécanisme qui permet en cours d'activités de savoir comment se sentent ou se disent satisfaits les usagers des services permet d'apporter des correctifs plus immédiats et par conséquent mieux appréciés des usagers que la promesse d'une amélioration hypothétique l'année suivante.

6. L'évaluation à la fin d'un cycle annuel permet de mesurer l'efficacité, l'efficience d'un programme et son impact sur la CIBLE de l'institution.

A partir de là:

- on peut définir les objectifs pour qu'ils répondent davantage aux besoins et aux attentes des usagers;
- on peut mieux utiliser les ressources mises à notre disposition et à meilleur escient;
- on peut repenser le système organisationnel pour qu'il soit plus souple et qu'il nous habitue à tenir compte de l'essentiel.

Dans cette optique l'évaluation n'est pas un mécanisme d'appréciation du personnel, de promotion ou de congédiement. Il nous reste cependant un cas précis d'évaluation des professionnels que nous a imposé la politique administrative et salariale du ministère de l'Education dans la question de promotion à l'échelle P1. Nous avons eu beaucoup de difficultés à nous en sortir par la mise en place d'un jury de promotion. Nous considérons cependant cette situation comme marginale puisqu'elle ne s'inscrit pas dans notre politique d'évaluation.

Pour nous il y a deux façons fondamentales "d'apprécier" notre personnel qui ne remet pas en cause le jugement que nous avons porté lorsque nous l'avons engagé.

1. La première concerne l'image que l'on se fait de notre personnel. La perception qu'un administrateur "développe" au sujet de son personnel est "très dépendante" de sa façon d'administrer. Ainsi un administrateur qui ne prend jamais le temps "d'écouter" son personnel parce qu'il a trop de directives à donner ou trop de normes à contrôler (centralisateur) peut développer à la longue une vision de plus en plus "petite" de son personnel.

Un administrateur qui part avec l'idée que son personnel est désireux de prendre des responsabilités et qu'il est capable de les assumer jusqu'au bout et qui prend tout le temps nécessaire pour écouter son personnel développe une vision de plus en plus "grande" de son personnel. C'est si rare qu'on se fait prendre en faute pour avoir "surestimé" son personnel! Et une façon très appréciée de "concrétiser" la grandeur de cette vision est de poser des gestes d'appréciation de la performance de notre personnel, soit par des lettres à l'occasion d'opérations particulièrement difficiles et bien réussies, soit par des paroles d'appréciation, soit par d'autres moyens que trouve habituellement un administrateur qui voit son personnel en "grand format".

2. La deuxième façon consiste à lui fournir toute l'assistance requise pour maintenir et améliorer son rendement et sa performance. Si un administrateur part avec l'idée que son personnel est "plafonné" il est certain qu'il ne peut développer une attitude bien optimiste face à sa performance et qu'il va plutôt "guetter" le moment où l'un ou l'autre va faiblir.

Si un administrateur part avec l'idée que son personnel utilise son potentiel à 30 ou 40% il va essayer de partager avec lui le poids de la responsabilité d'exploiter le 60 à 70% du potentiel. En effet le personnel est mis dans un encadrement bureaucratique tel et on l'oblige à fonctionner dans un système tel que l'on ne doit pas se surprendre de le voir si peu "s'exprimer et s'extérioriser". Bref on le connaît très peu parce qu'on ne l'a jamais mis en situation (j'allais dire en tentation) de se faire valoir pleinement.

Au droit de l'administrateur d'évaluer devrait correspondre un droit aussi important de l'employé d'avoir les occasions opportunes de démontrer sa valeur.

Il faut donc établir des politiques et des actions concrètes en conséquence. C'est ce que nous avons fait en lui fournissant

2.1 de l'assistance technique

2.2 des outils modernes de gestion

2.3 des politiques de perfectionnement

2.4 des politiques de participation à la planification

2.1 Assistance technique -

Nous avons dégagé deux personnes pendant un an à raison de deux journées par semaine pour faire démarrer un processus d'auto-évaluation à l'intérieur de chacun des services comme nous l'avons expliqué au chapitre de la coordination des opérations.

2.2 Des outils modernes de gestion -

Trop de services travaillent "à la mitaine" et font perdre un temps précieux au personnel. Un administrateur doit se préoccuper d'utiliser au maximum les outils de gestion tels que l'informatique, les systèmes R.C.B. ou P.P.B.E. (1), les techniques d'efficacité et d'efficience des réunions de comités et autres, etc.

(1) R.C.B. - Rationalisation des Choix Budgétaires
P.P.B.E. - Programmation, Planification, Budgétisation, Evaluation

2.3. Des politiques de perfectionnement

Comme nous l'avons expliqué au chapître sur le perfectionnement nous avons développé des politiques qui permettent au personnel d'être vraiment en mesure d'assumer le changement, de prendre des responsabilités majeures dans le développement de l'institution. Encore ici il faut être "congruent" avec notre façon d'administrer en particulier en ce qui concerne le temps requis pour permettre au personnel d'être bien préparé à jouer un rôle efficace. Et cette philosophie va jusqu'à intégrer le conditionnement physique du personnel comme élément important de perfectionnement sur les heures de travail. Un personnel en bonne condition physique est un personnel plus épanoui, plus serein, plus ouvert sur le milieu, capable de s'impliquer dans le changement comme peut rarement le faire un personnel stressé, fatigué et cloisonné. Les dividendes n'ont pas de commune mesure avec les heures "supposément perdues" (surtout quand on pense à l'usage qui se fait des 4 à 5 dans la plupart des institutions).

2.4 Des possibilités de participer à la planification

Si un administrateur organise son système de fonctionnement pour que le personnel puisse vraiment participer à la planification de l'entreprise, il sera surpris de l'intérêt que pourra prendre son personnel et de l'engagement qui s'en suivra. Encore faut-il que les responsables de programmes soient prêts à fonctionner en ce sens. Il faut de la patience pour modifier les attitudes en conséquence et pour aider les responsables de...

.. de programmes à s'imprégner de cette philosophie de participation. C'est ici que la tâche d'un responsable de programme prend tout son sens. (1)

CONCLUSION

Tout ce qui a été écrit précédemment exprime une tendance vers l'auto-évaluation comme formule de progrès et d'amélioration de l'institution. Ce qu'un administrateur doit évaluer c'est sa propre performance en regard des deux façons fondamentales "d'apprécier" le personnel. Le reste est affaire de littérature.

(1) Voir en annexe 1 la tâche d'un responsable de programme.

SECTION 2.

ELARGISSEMENT DU PROFIL ETUDIANT

Expérimentation pédagogique

I - PREAMBULE

L'équipe du Comité du plan, comprenant en presque totalité des professeurs en fonction ou libérés pour cette tâche spécifique de la planification, était profondément préoccupée par la question fondamentale de l'Expérience globale, à savoir: la prise en charge par l'étudiant de sa propre formation.

Ici il nous apparaît opportun de reprendre la synthèse des documents élaborés par le Directeur général du collège de Sherbrooke, au printemps '69 et à l'automne '70 qui constituent les assises philosophiques et les orientations fondamentales de l'expérience globale:

1. NOTION

"L'expérience globale désigne une politique générale de tout le CEGEP centrée sur le cheminement continu de l'étudiant, se donnant comme objectif général "de répondre aux besoins et aux attentes des étudiants en tenant compte des contraintes physiques et financières de l'institution et aux exigences de la société". Ce cheminement continu de l'étudiant doit comprendre tous les aspects d'une formation intégrale. Enfin, ce cheminement doit être l'oeuvre de l'étudiant lui-même aidé de tous les services pédagogiques et administratifs que l'on doit mettre à sa disposition.

2. Implications inhérentes à l'Expérience globale

2.1 Le collège doit devenir un réservoir de développement, non de consommation, où l'étudiant peut puiser pour donner sa pleine mesure d'invention, d'imagination et de ressources humaines (qui sont très grandes).
Ceci implique des programmes personnalisés permettant des expériences enrichissantes où motivation et effort personnel sont liés.

2.2 L'étudiant est responsable de son cheminement qu'il choisit et prend en main.

2.3 La formation de l'étudiant doit comprendre l'apprentissage d'une véritable participation à la création d'un monde meilleur, à base d'initiative et de créativité.
Ceci dans l'optique d'une société des loisirs, d'une société bientôt post-industrielle.

2.4 Le collège doit organiser ses services en fonction de l'éducation permanente ou continue.

2.5 Un nouveau profil de l'étudiant au CEGEP, et non un simple profil académique, doit être centré sur des capacités nouvelles répondant aux besoins personnels de cet étudiant et à la société qui se développe.

- capacité de s'auto-évaluer en fonction d'objectifs qu'il se donne;
- capacité de préparer et de réaliser un cheminement pour réaliser ces objectifs.
- capacité d'adaptation.

II - ANALYSE DE LA SITUATION

En avril '72 l'équipe du comité du plan avait pour tâche de s'assurer que les expériences pédagogiques seraient articulées sur une ligne de développement conforme à la philosophie de l'Expérience globale centrée sur l'étudiant qui doit prendre en charge sa formation.

(1) Dans un premier temps M. Guy Denis, ancien professeur libéré pour travailler au comité du plan, entreprenait l'analyse des choix faits par les étudiants, pour faire un modèle opérationnel du choix de l'étudiant.

(2) Juin '72 marquait le début d'une évaluation des projets d'expérimentation pédagogique. Il y eut 24 projets de présentés et le comité du plan à partir des critères de sélection qu'il s'était fixé en a retenu cinq:

Théâtre et sciences politiques	-	pour la session 72-3
Géographie - électrotechnique assistance sociale	-	pour la session 73-1

Il faut noter que les politiques d'acceptabilité de l'expérimentation pédagogique préparées par le comité du plan avaient été acceptées par le conseil d'administration, sur recommandation de la commission pédagogique.

Voici en quelques mots les constatations que nous avons faites sur cette opération.

Cet embryon de service d'expérimentation a eu un impact sur le milieu selon 3 volets qui auraient mérité une plus profonde analyse à l'époque:

- capacité d'analyse et de synthèse
- développement de sa créativité et de son esprit d'initiative.

Quelques tendances décisives qui se dégagent de ces réflexions:

1. nécessité d'une organisation collégiale caractérisée par sa souplesse, sa polyvalence, son dynamisme évolutif.
2. nécessité d'un cadre permettant l'éducation continue.
3. nécessité de centrer la pédagogie et les services du collège sur le cheminement de l'étudiant. Entre autre, nécessité d'un enseignement individualisé et intégré.
4. permettre le développement de la personnalité de l'étudiant: responsabilité - initiative - créativité - projets personnels - autonomie, etc.

En mars '71 le Conseil Supérieur de l'Education présentait son rapport annuel 69-70 dans lequel il faisait état de l'importance d'une divulgation de la conception organique de l'activité éducative. L'insistance fondamentale portait sur le fait que "celui qui s'éduque est le moteur de l'activité éducative."

La direction générale du Collège de Sherbrooke autant que les membres du comité du plan étaient heureux d'apprendre cette orientation ferme que prenait le Conseil Supérieur de l'Education. Deux ans plus tard le rapport du Comité de l'Education de l'UNESCO appelé le rapport Faure allait dans le même sens avec la théorie du "s'éduquant" et intitulé Apprendre à être.

1er volet - L'expérimentation rattachée au Comité du plan.

le début du service de l'expérimentation s'amorçait au comité du plan et non à l'intérieur des services pédagogiques. Nous étions partis de l'idée que l'équipe du comité du plan était beaucoup plus imprégnée de la philosophie de l'Expérience globale et donc plus en mesure de juger de la congruence des projets d'expérimentation pédagogique avec les objectifs préconisés. L'équipe des services pédagogiques n'était pas préoccupée par cette philosophie à ce moment-là et le temps relativement long qu'il aurait fallu prendre pour l'amener à intégrer cette philosophie éducative aurait retardé d'autant la concrétisation d'expérimentations que l'on croyait valables et nécessaires pour tester en quelque sorte la plus ou moins grande possibilité d'implantation d'une telle philosophie de l'activité éducative à la largeur du collège par la suite.

Ce n'est qu'en septembre '73 avec la création d'un véritable service d'expérimentation que l'intégration se fait à l'intérieur des services pédagogiques.

Durant l'année 72-73 compte tenu des coupures drastiques imposées par la DGEC au projet de subvention du comité du plan nous n'avons pu mettre toutes les ressources nécessaires pour aller au bout d'une expérimentation qui nous aurait permis de savoir dans quelle mesure et selon quelles règles on pouvait se lancer dans un changement profond du système actuel d'enseignement. Cependant avec les moyens du bord (1) et la collaboration très précieuse de Claire Fournier et d'une équipe de stagiaires de l'université de Sherbrooke nous avons pu recueillir des éléments très intéressants des 5 expériences précitées.

(1) C'est le secrétaire exécutif du comité du plan qui est devenu responsable des projets expérimentaux pour cette année 72-73. En plus de sa tâche de coordination des divers secteurs de la planification il avait pour mission d'aider les projets à se réaliser.

En résumé nous pouvons affirmer que les résultats de ces expérimentations sont significatifs sur deux plans. D'abord les professeurs impliqués peuvent vérifier leurs hypothèses et organiser leur enseignement ultérieur en fonction de ces données si le cadre imposé par les autorités le leur permet. En second lieu, les résultats offrent du matériel dépassant le but précis de l'expérimentation particulière pour offrir des éléments nécessaires à la concrétisation du profil élargi de l'étudiant. Ils tentent de donner des réponses à des questions telles que:

- Comment peut-on savoir avec certitude si un cours tient compte des attentes et des besoins des étudiants?
- Comment peut-on observer si un étudiant prend en charge sa formation?
- Est-ce qu'il est possible d'entrainer l'étudiant à l'auto-évaluation?
- Quels mécanismes peuvent permettre à l'étudiant de faire l'intégration de ses connaissances?

2e volet - Les exigences de l'expérimentation.

Cette expérimentation structurée a permis de reconnaître comme activités éducatives valables autre chose que des cours traditionnels.

Il y eut à ce sujet un double impact au plan pédagogique et au plan administratif.

Au plan pédagogique - Ceci a permis de constater que l'on pouvait modifier substantiellement et la méthodologie et l'organisation de l'enseignement tout en atteignant des objectifs très valables (et aussi bons que ceux produits par méthodes traditionnelles).

Cependant pour y arriver il faut dépenser énormément d'énergie et avoir une conscience professionnelle "à toute épreuve" pour ne pas lâcher en cours de route à cause des exigences d'un tel processus expérimental, des limites inouies de ressources et des contraintes d'un système qui "tolère à peine" de telles aventures.

Au plan administratif. Les procédures administratives établies pour un système traditionnel sont trop lourdes et trop contraignantes. Il a fallu, avec beaucoup de difficultés, les rendre plus souples. L'application rigide du régime pédagogique et les normes administratives et budgétaires n'ont pas aidé beaucoup à faciliter les choses. Un collège qui veut rendre l'expérimentation "intéressante et attirante" doit prévoir des règles plus souples dans ces cas précis bien contrôlés.

3e volet - Expérimentation intégrée à la vie pédagogique.

Le modèle expérimental plus théorique ou fondamental s'est transformé en modèle de recherche-action. Voici le commentaire qu'en faisait l'équipe du Comité du plan à l'époque: (1)

> " Il est clair que les instruments généralisables sont ceux de la recherche-action. Evidemment, ils ne pourront être développés sans agents de recherche et ne pourront être utilisés sans support technique auprès des professeurs. Comme l'expérimentation dans un cadre de recherche-action suppose que le professeur est apte à l'utiliser, il devient évident que les fonctions "Perfectionnement" et "Expérimentation" sont des fonctions connexes."

(1) Voir en annexe : 2 Extrait du rapport sur l'expérimentation 72-73.

En 73-74 il y eut transfert des services de l'expérimentation aux services pédagogiques (services auxiliaires de l'enseignement). Un comité ad hoc composé de 2 chefs de département, MM. Louis Joyal et François Boisvert ainsi que du secrétaire exécutif du comité du plan a rencontré les départements pour connaître les problèmes d'organisation qu'ils rencontraient. Le rapport du comité ad hoc souligne à juste titre les difficultés éprouvées par les chefs de département de se sortir de "l'engrenage administratif" pour assumer l'animation pédagogique. D'autre part l'expérimentation de nouvelles formules pédagogiques implique de nombreuses réunions et rencontres. Or l'augmentation de la tâche a pour effet de diminuer la disponibilité des professeurs pour ce type de rencontres. (1)

L'orientation prise par le service d'expérimentation fut de se transformer en service d'aide pédagogique aux professeurs. Nous retrouvons cette orientation dans les objectifs et les politiques décrits par les services auxiliaires à l'enseignement. Ce service transformé comprend les éléments suivants:

- la recherche et l'expérimentation
- la documentation et l'information
- l'animation et la consultation
- le perfectionnement

Cette orientation a mieux assis la crédibilité des professionnels impliqués dans ce service auprès des professeurs.

---

(1) Rapport du comité ad hoc, 11 avril '73. "Fonction des chefs de départements".

Ces professionnels ont essayé, en accord avec les professeurs, d'articuler - la recherche
- l'expérimentation
- le perfectionnement

autour des projets pédagogiques de professeurs et/ou de groupes de professeurs.

La principale raison de cette tentative d'intégration réside dans le fait que les innovateurs et les agents de chançement étaient isolés de leurs confrères d'une part et n'avaient pas de support institutionnel d'autre part. Par ailleurs le perfectionnement traditionnel était plus souvent qu'autrement un "chauffage à blanc" et "une course aux crédits" pour lesquels il n'y avait pas de stimulant dans la vie quotidienne. Le professeur reprenait son travail d'enseignant (après celui d'étudiant) comme s'il s'agissait d'un autre monde. Il était privé de cette expérience du phénomène de transfert des apprentissages dans la vie.

Il s'agissait donc d'intégrer le perfectionnement à la vie de travail avec le secours de la recherche et de l'expérimentation. Mais il fallait aller plus loin pour assurer une plus grande viabilité de ce système. Il était nécessaire d'avoir une structure d'encadrement et des garanties institutionnelles. Il importait d'intégrer ce processus d'expérimentation et de perfectionnement dans la tâche, dans la vie du groupe, dans les services de support et de façon générale dans l'organisation de l'enseignement au collège.

Cette étape ne pouvait se franchir rapidement à cause de toutes les contraintes dont on a fait état précédemment. Mais avec beaucoup de patience et de ténacité les professionnels responsables de la recherche-expérimentation-perfectionnement ont su convaincre divers administrateurs pour que cette intégration se réalise.

Il demeure encore certaines contraintes locales ainsi que d'autres dues aux exigences des conventions collectives et des politiques financières du ministère de l'Education.

Voici quelques exemples d'un début d'intégration:

1. Centre de documentation en philosophie;
2. Expérience en psycho- utilisation du vidéo par les étudiants;
3. Mini-centre de documentation permettant une approche individualisée sur l'histoire de l'art;
4. Techniques infirmières: consultation auprès du département permettant d'identifier la nature du programme et le processus d'implantation et de développement d'un programme de formation.
5. Assistance sociale (cf. chapître des p.i.f.)
6. Multi - projet de départ: intégration des cours de philosophie et de sciences politiques (Claire Fournier et Louis Poulin). Projet converti et agrandi pour rejoindre tout le programme de formation en sciences humaines. (orientation sans mathématique)

A propos de ce dernier exemple, nous devons noter qu'il est très difficile d'identifier un programme de formation pour le secteur général étant donné que les étudiants considèrent le programme actuel comme un ramassis d'éléments hétérogènes qui n'indiquent aucunement comment ils préparent à l'étape subséquente à l'université et comment ils s'intègrent dans un programme de formation professionnelle universitaire. Pour beaucoup d'étudiants il s'agit de deux ans de tâtonnement avant d'entrer à l'université. En somme très peu de choses dans ce pseudo-programme actuel de motivant et d'éclairant pour l'avenir. De plus il n'est pas facile d'amener les professeurs à réfléchir en termes de "programmes de formation"; ils ont été habitués eux-mêmes à ....

.. travailler en fonction de cours cloisonnés et le système d'enseignement lui-même favorise cette structure d'étanchéité.

III - Conclusion

En terminant ce chapitre il nous apparaît utile de faire ressortir certains problèmes par mode de constatation factuelle permettant à ceux qui veulent s'impliquer à fond dans un tel cheminement d'en comprendre la complexité et les avenues encore inexplorées.

1ère constatation

La recherche fondamentale ou l'expérimentation théorique ne peut se généraliser compte tenu des conditions requises et de beaucoup d'autres facteurs. De plus elle est très dispendieuse et demande beaucoup de temps et d'énergie - toutes ressources qu'aucun collège ne possède. Il nous apparaît plus réaliste de concentrer nos efforts sur la recherche-action même si sa nature, sa méthodologie et son épistemologie sont encore à l'état embryonnaire. Elle permet de relier concrètement et pratiquement la théorie à l'apprentissage. De plus elle permet aux professeurs de devenir un agent catalyseur de la recherche-action à la condition qu'il ait l'appui d'animateurs professionnels et de techniciens spécialisés. Elle fait du professeur le principal responsable du support pédagogique auprès des étudiants.

2e constatation

Après avoir défini le concept de l'expérience globale (voir début du chapitre) et déterminé la CIBLE du collège il nous apparaissait important de développer des services de support pédagogique et administratif qui permettraient d'encadrer de façon souple et dynamique les différents projets issus du milieu de l'enseignement. Car l'idéologie sous-jacente à l'expérience globale repose sur le fait que "les projets de changement pédagogiques et éducatifs en général, doivent venir des étudiants et des professionnels de l'éducation et non pas être injectés par les autorités supérieures. Si on veut demeurer fidèle à cette idée et encourager les agents de changement à utiliser des instruments de recherche pour approfondir leur action, il est de première importance que ceux qui ont été impliqués dans des projets puissent continuer leur démarche à la lumière des résultats ... C'est un élément de base sans lequel tout effort de changement à partir du milieu cegepien est impensable." (1)

Mais pour s'assurer que cette continuité aura lieu il faut que le personnel responsable des services de support pédagogique et administratif soit convaincu et préparé en ce sens.

3e constatation

La précédente constatation nous amène à définir une politique de perfectionnement du personnel qui soit cohérente avec la CIBLE du collège. Ne pas l'intégrer c'est se condamner à se fixer des objectifs irréalisables. De plus le perfectionnement ne se comprend que dans l'optique d'une intégration
- à la détermination des objectifs
- à l'information - rétroaction
- à la recherche et à l'expérimentation
- à l'évaluation des résultats

(1) Rapport du service d'expérimentation pour la session 72-3. 5 février '73 page 24 - Claire Fournier

4e constatation

Il faut apprivoiser le changement. Mais il faut aussi s'apprivoiser face au changement. Lorsqu'on se fixe des objectifs de recherche et d'expérimentation il faut être prudent dans le démarrage. Il y a certaines règles à respecter que l'on oublie trop souvent même si elles apparaissent élémentaires à prime abord. Il s'agit surtout de l'INFORMATION et de la SENSIBILISATION du milieu: étudiants, autres professeurs, professionnels, cadres, etc. Ca permet a beaucoup de monde de suivre de très près une expérience pédagogique, d'en comprendre les exigences, les limites et les objectifs et d'être sensibilisés lorsqu'arrivent les résultats. Ca devient une forme de généralisation puisque la réussite même partielle et la satisfaction manifestée par les participants deviennent en quelque sorte des incitations à reprendre pour son propre compte de telles expérimentations.

5e constatation

Une forme de contrôle très sérieux s'impose face aux expériences pédagogiques. Si d'une part il faut des règles administratives plus souples et du support pédagogique pour rendre des expériences "viables" il faut d'autre part que les étudiants soient protégés et ne se fassent pas "embarqués" dans toutes sortes d'expérience hasardeuse et précaire. Des règles et des critères doivent être soigneusement établies par la commission pédagogique et contrôlées par la direction des services pédagogiques avec la collaboration du service de recherche expérimentation perfectionnement. Les étudiants doivent être bien informés de ces exigences et ils doivent avoir la possibilité non seulement de participer à l'élaboration de telles expériences mais aussi de réagir s'ils croient réellement qu'ils sont lésés.

SECTION 3.

PERSONNALISATION DU MILIEU

Chapitre I

PROGRAMME DE FORMATION

Nous touchons ici au coeur même de l'expérience globale. C'est pourquoi nous accorderons une attention toute particulière à ce chapitre qui est l'élément moteur de tout le BILAN.

L'élargissement du "profil étudiant" ne pouvait se concevoir sans une transformation de son programme de formation. A un ramassis de cours hétérogènes il fallait substituer un programme intégré de formation basé sur des objectifs de formation. Ce que nous allons voir dans les pages qui suivent sont le fruit des efforts et des tâtonnements pour essayer pendant 3 ans de "préparer" la réalisation de cette transformation. Même si les résultats actuels sont très minimes il n'en reste pas moins que des avenues nouvelles ont été explorées et que les principaux groupes du collège sont plus sensibilisés aux difficultés réelles que soulève un réaménagement majeur des programmes de formation.

Nous reprenons ainsi un thème majeur de l'expérience globale. Il faut essayer de faire la preuve que "l'aventure des CEGEPs" est viable et que l'on n'a sûrement pas exploité toutes les possibilités que cette formule nous offre. Avant de faire des changements majeurs il faut voir comment on a utilisé les ressources et les mécanismes mis à notre disposition. Autrement la tentation est trop facile de vouloir rejeter l'expérience sous prétexte que les résultats sont plus ou moins médiocres sans suffisamment se poser la question du "comment on l'a véhiculée".

Nous avons énormément insisté tout au long de ces 4 ans d'exploration et de mise en place de mécanismes de support sur l'importance d'un changement de mentalité plus que des changements de structure. Par ailleurs il y eut souvent des velléités tant de la part de l'administration que de certains départements d'enseignement de mettre l'emphase sur la création de nouvelles structures alors que les personnes n'étaient pas prêtes pour s'y embarquer et loin d'être convaincues que c'était propice et profitable.

Ces confrontations ont permis de clarifier la question de l'unité de formation par rapport au programme de formation. La première étant essentiellement une structure organisationnelle composée d'étudiants, de professeurs et d'autres personnes ressources, et la seconde étant essentiellement une structure d'objectifs pédagogiques assortis de divers types de méthodologie permettant d'atteindre la CIBLE du collège. Autant il nous apparaît facile d'impliquer les étudiants dans l'unité de formation, puisqu'il s'agit d'un lieu d'appartenance et d'encadrement pour des "groupes de base" selon l'orientation ou la spécialité, autant il nous apparaît difficile de les impliquer dans le programme de formation. D'une part les étudiants n'ont jamais été "habitués" à ce genre de participation et d'autre part la fabrication d'un programme de formation fait appel à divers paramètres avec lesquels les étudiants ne sont pas familiers et pour l'analyse desquels ils n'ont pas de formation et de préparation adéquate. Ce qui ne veut pas dire qu'il faut continuer de les exclure de ce champ de préoccupation mais qu'il faut les impliquer dans la mesure de leurs capacités.

La grande question de l'heure tourne autour des objectifs de formation. Comment déterminer des objectifs pédagogiques suffisamment concrets qui vont permettre de réaliser la CIBLE du collège et comment ....

.. s'assurer que les outils d'évaluation vont être réellement capables de nous faire jauger la qualité des résultats obtenus. En ce domaine nous sommes encore dans l'enfance de "l'art pédagogique". Nous serions tentés de faire un jugement sévère sur cette question mais nous la transformerons en constatation.

L'Etat a consenti des milliards pour la construction du système scolaire et pour l'organisation administrative de ce même système et à peine quelques millions pour l'expérimentation pédagogique bien structurée. L'écart est vraiment trop grand et c'est en ce sens que l'on peut dire que "le béton nous étouffe".

Il faut à notre avis, "libérer la pédagogie" de cette masse énorme pour lui donner son élan et sa raison de vivre. Très souvent des professeurs consciencieux et dynamiques, désireux de faire progresser cette science de la pédagogie nous ont fait le reproche de façon parfois très sévère, de mettre la pédagogie à la remorque de l'administration bureaucratique du système. Encore là le ministère de l'Education, autant que les administrateurs locaux, a voulu se montrer "ouvert" en octroyant des montants très substantiels pour la quincaillerie (appareillage et outillage). Mais on continue à demeurer perplexe devant un tel déballage matériel et financier alors que tant de programmes de formation sont d'une réelle pauvreté pédagogique et méthodologique quand ce n'est pas d'une absence pure et simple d'objectifs. C'est à se demander si on n'encourage pas les professeurs à se convaincre que la multiplication de la quincaillerie va suppléer largement à cette pauvreté scientifique.

Pour réaliser cette "libération de la pédagogie" il faut rendre convergentes les lignes de développement de l'institution.

C'est à cette discipline que se sont astreints les artisans de l'expérience globale. Ils ont placé le programme de formation au coeur du système et ils ont travaillé sur la fabrication des divers mécanismes de support qui en permettraient la réalisation. C'est ainsi qu'ils ont mis l'emphase depuis le début sur:

- l'information - sensibilisation
- la rationalisation de l'administration avec l'aide du PPBE
- l'expérimentation pédagogique
- le perfectionnement du personnel.

On pourrait penser que c'est mettre la charrue devant les boeufs que de faire toute cette mise en scène alors que nous n'avons pas encore touché aux programmes de formation. Nous demeurons encore convaincus après 4 ans de cheminement qu'il n'est pas réaliste d'opérer "sur papier" des changements majeurs dans les programmes de formation tant et aussi longtemps que les responsables des programmes de support pédagogique et administratif ne sont pas prêts mentalement et ne sont pas outillés pour "assumer ce changement".

Avec cette préparation nous pouvons assurer à tous les groupes d'étudiants et de professeurs qui veulent tenter des expériences un support adéquat et efficace. Autrement c'est la "jungle des gadgets" qui jette un discrédit certain sur le système scolaire tout entier au détriment des expériences pédagogiques très sérieuses qui peuvent avoir cours à plusieurs endroits.

Nous allons diviser ce chapitre en 3 parties:

1. L'aspect historique de cette évolution des programmes de formation.
2. L'attitude des administrateurs, des professeurs et des étudiants face aux changements dans les programmes de formation.
3. Les orientations que semble vouloir prendre le Collège de Sherbrooke depuis 1974.

1. L'HISTORIQUE

Automne 70 :

Colloque-maison. Remise en question des cours obligatoires et des contraintes imposées dans le choix des cours. (orientations par groupes de base).

Mars 71 :

Projet pour la systématisation et l'intégration des activités d'étudiants au profil général de l'étudiant - Services aux étudiants.

Cette étude a permis de dégager certaines constantes dans l'organisation des services aux étudiants et dans le sens qu'on attache aux mots "programme de formation": tout ce qui est "créditable" qui rentre dans la "brique des cours offerts" et qui est controlé par le professeur et/ou le département et qui enfin respecte les exigences du régime pédagogique.

La perception que les services aux étudiants en ont dégagée à l'époque c'est que les expériences de formation qu'ils faisaient réaliser aux étudiants étaient "marginales" par rapport au "programme officiel de formation" qui conduisait au D.E.C.

Automne 71 :

Début de concrétisation du "profil élargi de l'étudiant" au niveau de:

- programmes plus ouverts
- d'expérimentations pédagogiques
- travail sur l'accréditation de certaines activités

Début de confusion entre programme de formation et unité de formation qui n'était pas un objectif spécifique à cette époque.

Avril 72 :

La direction des services pédagogiques, en collaboration avec les services aux étudiants, produisait un document intitulé: "Vers une meilleure compréhension de l'unité de formation". Ce document de travail fut distribué à tous les professeurs en juin 72. Nous n'avons pas découvert d'autres documents de réaction que celui de J.Rhéaume qui suit immédiatement dans la chronologie. Il aurait été intéressant de savoir de façon systématique comment les professeurs réagissaient face à ce dossier. Tout ce que nous savons de leurs réactions nous est rapporté par le directeur des programmes dans son document du 15 octobre 73.

> "Ce document, distribué dans un contexte peu favorable, rappelons-le (1) suscitait alors de la part de la majorité des professeurs une très grande insatisfaction. Ce document peut se résumer ainsi:

(1) Le printemps 72 avait été marqué par la grève du front commun et particulièrement des enseignants de CEGEP.

- le pourquoi des unités de formation;
- les avantages de l'unité de formation;
- vers une définition de l'unité de formation;
- vers une analyse des responsabilités de l'unité de formation (1)"

Juin 72 :

Analyse situationnelle de Jacques Rhéaume sur les unités de formation. L'expérimentation en assistance sociale a fait découvrir certains problèmes:

1. L'encadrement, qu'il s'appelle module, unité de formation ou autrement, ne touche pas au coeur du problème des "programmes de formation". C'est une responsabilité qui dépasse la décision d'un groupe de professeurs et d'étudiants. Ces groupes se sentent frustrés quand ils réalisent après un bon bout de chemin qu'ils sont soumis à beaucoup de règles et de contraintes qu'ils n'ont pas le pouvoir de lever.

2. L'unité de formation devient un encadrement proprement pédagogique selon les lignes de force suivantes:
   - nécessité d'un aménagement modulaire du temps et de l'espace en fonction des activités d'apprentissage diverses;
   - nécessité d'une démarche par objectifs ou le contrat et le dossier progressif permettent à l'étudiant une démarche responsable.
   - nécessité d'une équipe intégrée de professeurs autour d'un profil d'objectifs de formation d'un professionnel.

(1) Texte de Roger Frot, 15 octobre 73. Voir chronologie subséquente

- nécessité enfin d'une participation des étudiants pour une prise en charge collective au niveau de la formation.

3. L'analyse a permis de cerner certaines pistes de recherche:

   - l'autonomie requise à une véritable unité de formation responsable d'un programme et des aménagements qu'il implique dans le contexte du collège;

   - les mécanismes propres à assurer une véritable démarche par objectifs tant au niveau des conditions d'apprentissage que dans l'évaluation et l'encadrement des activités d'apprentissage;

   - les mécanismes propres à assumer une démarche d'intégration du côté étudiant (ateliers d'intégration, dossier, profils individuels, consultants ...) et du côté professoral (travail d'équipe, intégration des divers objectifs ...) quant à l'ensemble de la formation;

   - les mécanismes permettant une meilleure prise en charge par l'étudiant de sa formation.

4. En conclusion l'auteur note que plusieurs paramètres demeurent imprécis ou indéterminés comme:

   - l'absence des implications précises des tâches en termes de
     -- ressources requises
     -- pouvoirs nécessaires
     -- changements considérables nécessités

   - transformation de la pédagogie pour un véritable encadrement pédagogique. Il faut développer des activités spécifiques de formation et des mécanismes propres de fonctionnement tels:

     -- une démarche d'intégration des divers éléments de sa formation chez l'étudiant;

-- une démarche par objectifs dans laquelle l'étudiant peut se prendre en charge;

-- une prise en charge d'équipe où l'étudiant et le professeur peuvent développer un sentiment d'appartenance;

-- un élargissement de la conception des activités d'apprentissage incluant aussi bien des activités de développement personnel que des activités d'apprentissage cognitif ou technique.

5. Stratégie d'implantation:

Il faut s'attendre à ce qu'un texte sur l'unité de formation mettant l'accent sur les tâches diverses et la responsabilité de l'équipe des professeurs suscite une double résistance.

D'une part on acceptera mal que des tâches nouvelles s'ajoutent à un enseignement déjà très chargé, en particulier pour le secteur général.

D'autre part, on refusera de se voir accorder autant de responsabilités sans un pouvoir et une autonomie équivalente.

La rencontre d'un certain nombre de professeurs nous a permis déjà de vérifier ces deux hypothèses.

Par ailleurs, il nous semble que la formule administrative d'une unité de formation, si proche parent de la formule modulaire de l'Université du Québec, ne s'impose pas à un groupe et doit plutôt résulter du cheminement d'un tel groupe. Et il est alors possible que d'autres formules équivalentes soient aussi valables.

Mais surtout, le projet "unité de formation" ne répond pas aux problèmes plus profonds de la pédagogie comme ceux de la motivation de l'étudiant, son intégration, sa prise en charge, sa créativité ... En ce sens, nous ne voyons pas de lien précis entre un tel projet et les lignes de force de l'expérience globale.

Nous considérons toutefois que le texte sur l'unité de formation constitue un élément valable de réflexion sur une hypothèse d'unité de formation. En y ajoutant la dimension du cheminement étudiant nous avons là des lignes de force nous permettant d'analyser, dans quelques projets-pilotes, la véritable problématique de l'unité de formation.

Nous insistons sur ce dernier point. Ce n'est que par une phase d'expérimentation sérieuse sur quelques groupes mieux préparés que nous pourrons mieux cerner les besoins d'une pédagogie nouvelle et de son encadrement.

Septembre 72 : Projets-pilotes

Le groupe recherche et développement se propose de suivre de près et d'analyser certains projets - pilotes qui répondent aux critères suivants:

- avoir parcouru un cheminement suffisant pour permettre une exploration la plus riche possible d'une problématique de l'unité de formation (par exemple: le département d'assistance sociale).

- se situer dans un des cinq grands secteurs du collège: techniques lourdes, techniques biologiques, techniques humaines, cours général, arts et lettres.

En effet, l'on peut prévoir que la problématique de l'unité de formation varie en fonction du type du programme de formation abordé.

A cet effet, nous proposons de suivre plus particulièrement:

- le département d'assistance sociale
- le département d'électrotechnique
- le département des sciences naturelles
- le département des arts plastiques

Nous n'avons pas encore discerné quel groupe du cours général se prêterait à une expérience en ce sens.

Année 72-73 :

Le groupe expérimental en assistance sociale a vécu des problèmes internes de fonctionnement spécialement à l'intérieur du département; ce qui occasionna des retombées sur tout le groupe de formation. Voulant respecter la démarche du groupe de formation, la direction acceptait les recommandations de son comité dont le point majeur d'accrochage par la suite fut le transfert des responsabilités du chef de département au coordonnateur de programme (nous nous demandons encore aujourd'hui ce qui serait arrivé si par hasard il se serait agi du même individu). Le syndicat des professeurs endossa le grief du chef de département qui voulait conserver ses mêmes privilèges et finalement les parties en arrivèrent à une entente où le chef de département conservait son titre et privilèges conséquents tout en permettant à l'expérimentation du groupe de formation de continuer son cheminement.

Date indéterminée

Paraissait en 72-73 un texte de la direction des services pédagogiques sur une "ESQUISSE D'UN PLAN DE RECHERCHE sur les PROGRAMMES INTEGRES DE FORMATION (P.I.F.)"

Ce texte était vaste dans son approche et par le fait même insécurisait par son ampleur, même si à la fin on insistait pour dire qu'il n'y aurait que quelques expériences pilotes pour débuter. La plupart des textes d'ailleurs qui ont été écrits entre 71 et 74 sur cette question des programmes de formation n'ont aucun lien les uns par rapport aux autres et surtout n'explicitent pas soit la raison de leurs parutions ou la séquence de la démarche dans laquelle ils se seraient insérés. De sorte que les personnes qui recevaient ces textes pouvaient aussi bien les ignorer parce qu'ils ne connaissaient pas l'encadrement dans lequel ils se situaient ou bien réagir devant l'incohérence (du moins apparente) de la démarche (1)

Autre date indéterminée

Voici comment un représentant des services aux étudiants, M. Gaétan Mageau concevait la concrétisation des programmes intégrés de formation:

1. Création "d'unités de formation" qui ont:
   - plein pouvoir d'établir leurs objectifs en conformité avec la cible du collège;
   - plein pouvoir de disposer de leur budget approuvé;
   - plein pouvoir de déterminer les critères de sélection quant au choix des personnes ressources (professeurs, techniciens, animateurs, etc.)tout en tenant compte des normes existantes.

(1) Une difficulté parmi d'autres à faire un bilan concerne l'absence de date sur plusieurs documents quand ce n'est pas tout simplement l'absence d'identification de ou des responsables.

2. Création ou modification des structures administratives en conformité avec les "unités de formation".

3. Intensification du perfectionnement dans le sens du changement proposé pour diminuer la résistance au changement.

Juillet 73

Après un an de sensibilisation et d'information sur le système PPB les cadres du Collège procédaient au printemps 73 à l'élaboration de mémoires de programme pour tout le secteur du support administratif. Il en fut de même par conséquent pour le développement de programmes intégrés de formation.

L'approche formulée dans ce mémoire était très ambitieuse. Comme c'était une première expérience ce mémoire de programme comme la plupart des autres souffrait de certaines lacunes:

1. Absence d'intégration: le mémoire de programme était trop considéré comme un "en soi" alors qu'il aurait dû être considéré comme un des éléments d'un sous-système. La correction majeure à ce sujet ne viendra que deux ans plus pard par la présentation de l'approche systémique. (1)

2. Manque de réalisme: le mémoire de programme péchait par ambition. Ce devrait être normalement le plan d'action annuel du responsable avec une secrétaire. Pour réaliser le contenu explicité il aurait fallu au moins un responsable, 3 professionnels et une secrétaire et sans garantie que le travail prévu aurait pu être terminé à l'intérieur de l'année.

---

(1) L'approche systémique est explicitée dans la partie du bilan réservée à la prospective.

3. Manque d'information: il n'y a pratiquement que les autres administrateurs qui étaient au courant de ce mémoire de programme. A notre avis il aurait été nécessaire de le faire connaître à tous ceux qui de près ou de loin auraient été mêlés à ce programme pour avoir leurs réactions en même temps que pour les y sensibiliser.

4. Manque de cohérence: il était difficile, même pour les responsables de support administratif, de savoir comment ce mémoire de programme pouvait s'insérer dans la trame du quotidien axée sur une structure de services et sur une administration sans objectifs spécifiques. Le résultat net de cette incohérence faisait que les cadres devaient ajouter ce travail à celui déjà mis dans la machine. Il aurait fallu déjà penser à substituer des opérations du système existant par des opérations du plan d'action inscrit dans le mémoire de programme. Dans ce domaine la période de transition a été très longue pour en arriver à démarrer cette substitution. Il importe de noter ici qu'il fallait d'abord changer des mentalités et des attitudes et que des administrateurs "habitués" à fonctionner depuis de longues années dans un système bureaucratique ne peuvent pas subitement et même à très court terme fonctionner dans l'esprit d'un autre système. Il faut leur donner le temps de s'habituer à cette nouvelle philosophie de gestion et de service sans quoi les frustrations et les incompréhensions ne font que rendre le changement plus incohérent et moins rentable.

Hiver 73 :

Un rappel du travail de Claire Fournier qui élabore des grilles d'opérationalisation des objectifs. Ian Davis et son équipe d'assistance ...

.. sociale utilisèrent cette grille l'année suivante. Nous les retrouvons d'ailleurs dans les recommandations du rapport s'assistance sociale à l'hiver 74.

Année 73-74 :

Vers le mois de mai 73 le comité de direction pédagogique (1) se fixe comme objectif pour l'année 73-74 la poursuite d'une réflexion sur les unités de formation.

15 octobre 73 :

C'est ainsi que paraissait le 15 octobre 73 un texte de Roger Frot, directeur des programmes de formation sur: "Quelques réflexions relatives à la problématique de l'implantation d'un programme intégré de formation et d'un système d'unités de formation au Collège de Sherbrooke".

Ce texte qui a eu une diffusion assez large souffrait lui aussi de certaines lacunes qui lui donnaient un gros handicap par rapport aux objectifs qu'il poursuivait:

1. Tout d'abord l'auteur n'engageait que lui-même dans la présentation du texte ce qui affaiblissait d'autant l'impact d'une action concertée.(2)

2. La première partie très longue traitait des appuis conceptuels et d'un mouvement quasi irréversible dans lequel s'inscrivait la présente démarche. Un simple rappel de ces appuis avec références pour lecture eut été suffisant. Ce que les gens intéressés voulaient savoir c'est comment le collège pensait ou voulait opérationaliser cette orientation.

---

(1) Comité de direction pédagogique: équipe de direction des services pédagogiques + les chefs de département.

(2) On peut comprendre cette affirmation si l'auteur sentait que plusieurs cadres ne semblaient pas prêts à s'embarquer aussi loin que lui dans ce projet de changement. Mais n'était-ce pas rendre justement plus "hasardeuse" une telle démarche dans un tel contexte.

En quelque sorte ils auraient voulu savoir:

- les objectifs précis poursuivis par la direction du collège;
- comment "ils" pouvaient participer à la détermination de ces objectifs ou du moins à leur correction selon leur degré d'implication;
- comment le changement proposé était profitable et offrait des garanties d'amélioration réelle de la situation présente.

Or dans la deuxième partie du document on retrouve une réponse tellement exhaustive et complexe à ces questions que l'on peut se demander si l'effet produit n'a pas été d'apeurer même ceux qui étaient bien disposés au départ.

Encore ici le problème de la détermination des programmes de formation reste entier. Car vouloir à tout prix mettre l'accent sur un démarrage des unités de formation qui constitue plutôt un encadrement et un moyen de travailler ensemble ne nous rassure pas sur les intentions du collège et de ses agents éducateurs quant à la conception des programmes, à leur contenu, aux méthodologies possibles et de façon générale quant à la philosophie sous-jacente au cheminement personnalisé et à la prise en charge par l'étudiant de sa formation.

Dans la troisième partie du document on retrouve une intention "généreuse" de confier beaucoup de responsabilités et de pouvoir décisionnel aux différents groupements que représenteraient les unités de formation. C'est ce que l'on retrouve d'ailleurs dans le document d'avril 72 "Vers une meilleure compréhension de l'unité de formation". Par ailleurs il ouvre la porte à différentes hypothèses tant au niveau de l'implantation qu'au niveau du partage des pouvoirs et des responsabilités.

24 octobre 1973 - Journée pédagogique organisée par la direction des services pédagogiques.

Voici en résumé ce qui se dégage de cette journée pédagogique: (1)

I - Au plan de sa préparation

- Plusieurs départements déplorent que les étudiants n'aient pas été invités par les organisateurs de cette journée pédagogique de façon systématique.
- On note le manque de temps pour étudier les dossiers présentés.
- On fait des suggestions de journées pédagogiques répondant davantage aux besoins spécifiques des groupes.

II - Au niveau du contenu

- La presque totalité des départements sont en faveur de l'unité de formation à titre expérimental surtout pour aider les étudiants dans leur cheminement et pour définir les objectifs de formation.
- La grande crainte réside dans la disparition éventuelle des départements (surtout ceux de services). Les professeurs veulent demeurer attachés à leur département tout en collaborant à l'unité de formation (moyennant dégagement)
- On demande que soit bien défini le rôle du département et le rôle de l'unité de formation (pouvoirs).
- Problème de spécialisation dominant et conditionnant la formation générale plus fondamentale.
- Tentative d'une définition du but de l'unité de formation:

(1) Un compte rendu plus détaillé est reproduit en annexe 8.

"Mettre en commun les différentes valeurs provenant des autres agents éducateurs (étudiants, professionnels de services, personnes ressources) afin de déterminer une orientation générale de formation pour l'étudiant en ..... compatible aux besoins du milieu".

- On demande que soit laissé beaucoup d'initiative aux professeurs concernés - rien d'imposé - sachant que des structures administratives ne changent pas nécessairement des mentalités et des attitudes.

III - Remarque

Nous avons essayé de voir "les suites" de cette journée pédagogique "lourde d'indications précieuses" mais ce n'est que dans les événements subséquents (en 74 et 75) que nous pouvons déceler certains gestes ou actions qui iront dans le sens des préoccupations signalées lors de cette journée pédagogique. Ni au comité de direction des services pédagogiques (1) ni au comité de régie des services pédagogiques il n'y a eu discussion ou analyse de ce dossier si l'on se fie aux procès-verbaux de ces comités.

Janvier '74

Deux professeurs: Louis Poulin et Claire Fournier jettent les bases du projet Multi. (2)

(1) Comité de chefs de département avec la direction des services pédagogiques. Tout ce qui est noté dans les procès-verbaux c'est l'aspect technique de polycopie du dossier et de sa distribution intégrale à tous les départements. Il n'en fut pas question au comité de régie.

(2) Multi: Groupe d'étudiants (une centaine environ l'année suivante) de Sciences Humaines qui sont encadrés par une équipe de professeurs de "multidisciplines" en tant que personnes ressources pour aider les étudiants à réaliser des "objectifs de formation".

Janvier à Juin '74

Utilisation de la grille de Claire Fournier pour élaboration d'un programme de formation en techniques infirmières avec le responsable du service d'expérimentation, M. Guy Denis. En 74-75, M. Sylvio Lebrun, responsable du service de psychologie - orientation viendra se joindre à l'équipe.

REMARQUES IMPORTANTES

Les deux événements signalés antérieurement dénotent la volonté du collège à cette époque de ne pas "embarquer" tous les départements dans un changement majeur en fonction des programmes de formation (objectifs de formation et encadrement étudiant).

Les initiatives doivent venir de la base. Ce qui importe pendant c'est que lorsqu'une équipe de professeurs ou de professeurs-étudiants vient demander du support au collège pour entreprendre une action de changement, il faut que le collège soit en mesure de leur fournir une aide efficace et compétente. C'est ainsi que le service d'expérimentation et de perfectionnement a été en mesure d'aider au progrès de projets ambitieux en techniques infirmières, assistance sociale et Sciences humaines (multi). En particulier l'expérience d'assistance sociale a permis de préciser les termes de l'organisation d'un programme de formation et de modifier la direction de l'expérimentation et les structures de fonctionnement.

Par ailleurs en voulant faire quelque chose de sérieux en ce domaine nous avons constaté qu'il fallait consacrer énormément de ressources et d'énergies pour y arriver.

Ce qui s'est traduit d'une part par une présence constante d'une équipe de personnes ressources (1) comprenant:

- un cadre, Roger Frot
- 4 professionnels, Guy Denis
  Jacques Rhéaume
  Robert Coulombe
  Jean Benoit (+ Sylvio Lebrun en 74-75)
- 2 professeurs, Claire Fournier - Louis Poulin

et d'autre part par une règle de répartition des tâches très large pour les professeurs impliqués dans ces expérimentations.

SANS L'APPORT DE conseillers pédagogiques et d'autres personnes ressources il y avait un très grand risque que les objectifs poursuivis ne puissent pas être atteints, mettant en jeu la crédibilité d'expérimentations"en soi" valables

C'est ici que prend tout son sens le budget programme qui met l'accent sur les priorités, les initiatives rentables pour les étudiants et qui permet de faire les affectations budgétaires et le déplacement des ressources en conséquence.

AU DEBUT DES EXPERIMENTATIONS il se dépense beaucoup d'énergie à cause des résistances dues à l'insécurité, au manque de préparation pertinente, au manque d'information, etc.

LA BONNE MARCHE EXTERIEURE (surtout avec du flash) d'une expérimentation n'est pas nécessairement la marque d'une meilleure qualité d'expérimentation pédagogique.

---

(1) Ces personnes ressources n'ont pas eu d'allègement de tâche pour réaliser ce travail. Certaines parties de leurs programmes respectifs ont eu nécessairement à souffrir de cet investissement. C'est un choix qu'il fallait faire.

PLUSIEURS DE PARTEMENTS cependant ont signalé l'opportunité d'une revue pédagogique qui permettrait de faire une analyse critique des expérimentations et d'en fournir les résultats.

LA PARTICIPATION DES ETUDIANTS à l'élaboration des programmes de formation rend l'expérimentation plus complexe et plus coûteuse. Tout d'abord ils se sentent limités dans leur capacité de définir des objectifs de formation. Il faut prendre un temps assez long pour leur faire comprendre la grille de cours. Et par manque d'expérience, il leur est très difficile d'organiser des moyens structurés d'atteindre les objectifs de formation. Il en est de même au niveau de l'évaluation des résultats.

SI L'ON VEUT LES IMPLIQUER dans l'élaboration des programmes de formation il faut respecter certaines règles:

1. Fournir l'information vulgarisée et favoriser la rétro-action pour saisir leur compréhension et leur degré de motivation.
2. Demeurer dans les limites des contraintes dont le collège n'est pas maître (par exemple, politiques ministérielles et conventions de travail), afin d'éviter des frustrations inutiles.
3. Elaborer un cheminement progressif des étudiants d'une session à l'autre.
4. Commencer par leur faire identifier les besoins, les attentes et les centres d'intérêt, etc.
5. Clarifier et définir les niveaux de participation.

Janvier '74

Paraissait un document "anonyme" pouvant émaner du service de l'expérimentation et du perfectionnement intitulé: "Le support du service d'expérimentation (aide pédagogique) dans l'implantation de programmes intégrés de formation.

Ce document faisait état:

1. de la libération requise (tâches de professeurs)
2. de l'intégration d'activités personnelles des étudiants
3. du support des services aux étudiants, bibliothèque, information, etc.
4. du support d'un conseiller pédagogique au plan de la didactique et de l'animation
5. du volontariat et de la confidentialité d'un tel projet de support pédagogique.

4 février '74

Claudette Laprise du service d'info-rétro publiait 20 questions sur "Unité de formation et programme intégré de formation". Ces questions semblaient "ramasser" les commentaires et les interrogations de beaucoup de professeurs et de plusieurs départements. Les réponses de la part du D.S.P. viendront le 8 mars suivant.

6 février '74

Journée pédagogique organisée par les professeurs. Elle était orientée sur les problèmes tels que vécus par les professeurs:

1. Un meilleur partage des tâches souhaité (1/15)

2. La participation inefficace aux différents comités du collège; d'une part il faut que le chef de département soit le répondant et le représentant des membres du département et d'autre part il faut que les représentants des professeurs aux divers comités soient délégués par leur syndicat.

3. Journée d'accueil organisée par les départements.

4. Problème de coordination des matières et de continuité (secondaire, collégial, universitaire).

5. Insatisfaction des étudiants en sciences humaines (repenser une nouvelle grille)

6. Problèmes d'information et d'orientation en musique et en général manque d'information au secondaire (suggestion d'un comité tripartite professeurs-étudiants-administrateurs pour repenser toute l'information). Autre suggestion: que les départements intéressés reçoivent dans leurs locaux les étudiants de secondaire IV et secondaire V.

7. Etude de rentabilité de certaines options (coordination)

8. Au sujet de l'unité de formation:

   8.1 étude des objectifs d'un programme intégré de formation
   8.2 essais d'application dans les cadres actuels
   8.3 structure du département demeure telle qu'elle est
   8.4 plus grande autonomie (décentralisation des décisions) au département
   8.5 syndicat des professeurs surveille l'application du décret
   8.6 rendre l'expérience en assistance sociale concluante en visualisant les bienfaits et les problèmes avant de l'étendre à tout le collège.

Remarques importantes - L'attitude des professeurs par le contenu de cette journée pédagogoque est très positive et très professionnelle face aux étudiants et face au développement de la pédagogie dans l'optique des programmes de formation.

Ce qu'ils veulent surtout ce sont des garanties que le changement se fera de façon sérieuse et sécuritaire pour tous.

20-21 février 1974

A la fin de janvier '74 le collège acceptait de libérer 2 professeurs (1/15 de tâche) pour participer au travail d'une équipe chargée de pousser plus à fond le développement des programmes intégrés de formation. Cette équipe était composée de: 3 étudiants - 2 professeurs - 3 professionnels - 2 cadres - 1 secrétaire - 1 personne-ressource de l'Université.

Cette équipe était coordonnée par M. Roger Frot, directeur des programmes. Le but que s'est fixée l'équipe était de clarifier l'image des programmes intégrés de formation.(1)

Quatre éléments importants sont sortis de la première session du 20-21 février de cette équipe:

1. la définition d'un P.I.F.
2. les caractéristiques d'un P.I.F.
3. l'image d'un P.I.F.
4. l'opérationalisation d'un P.I.F. (cf. annexe4 compte rendu de la session de travail des 20-21 février '74 par R.Frot.)

(1) Cette équipe a bien fonctionnée jusqu'au début de l'automne '74, alors que le syndicat des enseignants a radicalisé sa non-participation à des comités ou groupes de travail de l'administration.

L'équipe se donnait comme mandat par la suite de:

1. clarifier '1 points précis
2. être agent d'information dans le milieu
3. faire de la recherche à partir de la documentation existante
4. devenir personnes-ressources pour d'autres équipes.

8 mars 1974

Le D.S.P. répond aux 20 questions posées par des groupes de professeurs par l'entremise de Claudette Laprise, responsable de l'information-rétroaction.

Une dimension apparaît capitale dans ce dossier: les programmes intégrés de formation sont la RESPONSABILITE PREMIERE Des PROFESSEURS. Je cite une partie de la réponse à la question: "Quels sont les responsables au Collège de Sherbrooke des unités de formation, des P.I.F.?

> "Il est donc de la responsabilité des professeurs en tant que groupes ou sous groupes de se structurer adéquatement pour réaliser et accomplir cette tâche qui est la leur. Les services de support administratif n'exercant leur rôle fondamental que pour faciliter, encourager ou initier cette prise de conscience, organiser, contrôler, coordonner et stimuler au mieux les efforts et recherches de l'ensemble."

et à la question"Comment se fera l'application?"

> "Fondamentalement il appartient aux professeurs (en département ou autrement) de se donner les mécanismes adéquats pour satisfaire à leurs obligations. Ce choix leur appartient mais non celui de satisfaire ou non à leurs obligations."

Remarque importante - C'est la première fois à ma connaissance que se précisait de façon aussi nette la responsabilité professionnelle de l'enseignant et celle de l'administration. Plusieurs parmi les 20 questions sont demeurées sans réponse "satisfaisantes" pour la simple raison qu'elles auraient nécessitées de "tremper" d'abord dans le vécu d'expérimentations valables.

22 mars '74

L'observateur de l'Université sur le groupe chargé de clarifier l'image des P.I.F. apporte ses réflexions personnelles à la suite de la session du 20-21 février '74. Il s'agit de Pierre Collerette de l'Université de Sherbrooke. Il signale:

- les avantages d'un P.I.F.
- la possibilité pour un P.I.F. d'être agent de changement
- 2 types de P.I.F. selon deux clients types au CEGEP:
  (1) le chercheur de D.E.C. (avec + ou - de croissance personnelle)
  (2) le chercheur de développement personnel
  On peut les retrouver à l'intérieur des objectifs de la CIBLE du collège.
- un modèle de cheminement dans la construction d'un P.I.F.:
  - axé sur les structures d'accueil
  - axé sur les besoins de l'individu

29 mars '74

Première directive formelle concernant l'opérationalisation des programmes intégrés de formation. Circulaire du D.S.P. à tous les chefs de département.

Ces derniers doivent produire un plan de travail (74-75) avant le départ des vacances à la fin de juin. L'objectif visé c'est qu'en septembre '75 les programmes de formation dispensés au Collège de Sherbrooke soient revisés dans leur objectif, leur contenu, leur méthodologie et leurs critères d'évaluation.

Remarque - Cette directive fait suite aux orientations prises par l'équipe de direction au début de février '74 faisant des programmes de formation la priorité pour 74-75. La direction prenait pour acquis que les professeurs seraient les premiers intéressés dans la réalisation de cette famille de programmes et qu'ils en assumeraient le leadership.

1er avril '74

Paraissait un document de travail qui donnait une suite concrète à la directive du 29 mars précédent; il s'intitulait: "Essai d'un guide en vue du développement d'un programme intégré de formation. Il fut distribué à tous les départements.

4 avril '74

Un guide "complémentaire" venait s'ajouter à celui du 1er avril pour expliciter la démarche à suivre. Etait greffé en annexe à ce nouveau dossier un guide pour l'élaboration d'un mémoire de programme qui pouvait servir à n'importe quelle famille de programmes. Ce dossier complet fut expédié à tous les départements. C'était et celà demeure un instrument de base utile pour qui veut réellement participer à l'élaboration d'un programme intégré de formation. C'est à partir de ces dossiers que fut préparé le "GUIDE PRATIQUE POUR L'ELABORATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION". (novembre 1975)

4 avril '74

Parallèlement au guide de réalisation du P.I.F. paraissait un autre dossier qui tendait à clarifier trois choses:

1. les champs d'intervention et les niveaux de responsabilité face aux programmes intégrés de formation;
2. la définition des termes utilisés en regard des programmes de formation et de l'unité de formation;
3. les contraintes et les possibilités offertes en regard de la réalisation des P.I.F.

Avril à fin juin '74

Le retrait des professeurs des divers mécanismes de concertation devient une position officielle du syndicat des professeurs. Cette politique sera surtout mise en application à l'automne '74. C'est ce qui explique en grande partie le fait que le collège a marqué le pas durant l'année 74-75 face aux programmes de formation en ce qui concerne les étapes de développement prévues.

Par ailleurs il fut quand même possible de préparer un projet d'expérimentation pour quelques programmes de formation déjà mis en chantier, tels assistance sociale, techniques infirmières et Multi en Sciences Humaines. D'autre part une assistance considérable a été accordée aux personnes impliquées dans ces 3 programmes durant l'année 74-75. Il y a donc eu une continuité dans l'optique d'un plan de développement à partir de projets expérimentaux. (1)

(1) Ces projets expérimentaux ont effectivement été subventionnés par la DGEC pour l'année 75-76. Nous espérons en développer 6 ou 7 pour l'année 76-77.

Enfin le retrait des professeurs de tous les mécanismes de participation a amené le collège à poser les gestes suivants:

1. Travailler sur les grilles de cours à l'intérieur des programmes de formation pour essayer de les améliorer. Sur ce point nous pouvons faire les constatations suivantes:

   1.1 les étudiants à 80% préfèrent les groupes de base aux groupes mêlés;

   1.2 les préférences des étudiants pour des "contenus" de grilles se butent au problème majeur de la sécurité d'emploi des professeurs;

   1.3 le collège constate qu'au niveau local il y a deux handicaps majeurs aux modifications significatives des grilles de cours:

   - la sécurité d'emploi
   - le caractère monolithique des départements de "disciplines". (1)

   1.4 le collège constate qu'au niveau gouvernemental il y a aussi deux handicaps majeurs aux modifications significatives des grilles de cours:

(1) Nous sommes d'avis que les départements ne devraient pas être uniquement des regroupements de professeurs au niveau d'une "discipline" mais de professeurs au niveau de préoccupations fondamentalement "pédagogique" rejoignant des préoccupations d'objectifs de formation.

En ce sens nous croyons que les départements devraient être définis comme le regroupement de professeurs d'une ou de plusieurs disciplines ayant comme mandat l'atteinte des objectifs de formation des étudiants qui leur sont confiés. Ainsi lorsqu'un collège confie 150 étudiants à un groupe de professeurs il devrait être en droit de s'attendre que de groupe de professeurs va lui indiquer de quelle façon il entend offrir des supports éducatifs adéquats à tous les 150 étudiants qui lui sont confiés.

- le décret axé sur les "disciplines" ainsi que les contrats axés sur les "disciplines".
- le régime pédagogique axé sur les "cours" et la coordination provinciale des programmes axée sur les "disciplines".

1.5 Toutes ces contraintes rendent ILLUSOIRE UNE CHARGE DE TRAVAIL EQUILIBRE POUR L'ETUDIANT comme le recommandait la commission ROQUET au ministère de l'Education en 1971, ainsi que l'étude du conseiller de la Fédération des CEGEP, M. Claude Fortier en collaboration avec M. Massicotte de la DGEC.

2. Faire la problématique de la participation

Les cadres du collège ont consacré plusieurs sessions à l'analyse du phénomène de la "non-participation". Ils ont essayer de photographier la réalité en termes de perception. Ceci fut consigné dans un document intitulé : Problématique de la participation au Collège de Sherbrooke. A partir de ce dossier on peut faire les constatations suivantes:

2.1 Le résultat obtenu par cette analyse de la perception est un cheminement des cadres qui incite à l'ouverture, à l'écoute des autres et à une meilleure acceptation des autres;

2.2 les collèges ont été littéralement "embarqués" dans une philosophie de participation dont ils ignorent encore le sens réel que l'Etat veut lui donner;

2.3 le système collégial n'a pas été structuré pour "intégrer" cette philosophie de la participation. Les objectifs et les préoccupations des trois organismes que sont le ministère de l'Education, les collèges et les différents syndicats sont suffisamment divergents pour rendre toute participation véritable "illusoire".

2.4 La participation demeurera un mythe tant et aussi longtemps que les champs d'intervention et les niveaux de responsabilité ne seront pas mieux définis, non seulement dans la loi mais surtout dans la pratique de la gestion et au niveau des politiques, règlements, mesures administratives et conventions de travail.

2.5 L'Etat et l'Ensemble des collèges devraient exclure littéralement toute référence à la participation dans les projets de convention de travail. C'est un phénomène global dans un collège en tant que sous-système qui ne peut pas être négocié avec l'un ou l'autre élément isolé de ce sous-système. La participation doit faire référence à l'atteinte de la Mission du collège, laquelle est fondamentalement axée sur les objectifs de formation et de perfectionnement des USAGERS.

2.6 Il faut penser des mécanismes de participation axés sur les USAGERS et sur leurs objectifs de formation, tout le reste étant SUPPORT à cette fin.

2. L'ATTITUDE DES PERSONNELS- face aux changements dans les programmes de formation.

2.1 LES CADRES

Nous ne faisons que cerner les paramètres qui ont pu être captés par notre analyse et notre compréhension des phénomènes. Il y a sûrement des éléments qui nous ont échappé et dont il aurait sans doute fallu tenir compte. C'est pourquoi les perceptions que nous livrons sur l'attitude des personnels ne se veulent pas un jugement de valeur sur leur comportement mais une prise de conscience nécessaire des résistances au changement et des difficultés de l'assumer.

A toute fin pratique il y a deux groupes de cadres: ceux de la pédagogie et ceux de l'administration générale,le directeur des services aux étudiants "navigant" entre les deux quand on n'a pas réussi à le mettre en "cale sèche"! Nous allons illustrer cette dichotomie en montrant la complexité de la REALITE.

Le collège est une institution d'enseignement et de formation au service des usagers. Or si nous regardons le partage des responsabilités dans une structure administrative de CEGEP nous nous rendons compte que le "gros poids"va du côté de l'administration et qu'un très petit poids pèse faiblement du côté de la pédagogie proprement dite.

En effet le D.S.P. est directement responsable de 25 programmes de formation avec tout ce que celà comporte:

- d'équilibre dans la tâche "normale" d'un étudiant;
- d'objectifs de formation à atteindre;

- de difficultés différentes d'apprentissage;
- de complexité dans les activités de formation;
- de besoins en orientation et en counseling pédagogiques;
- de besoins de support pour un meilleur cheminement et j'en passe.

De plus le D.S.P. est directement responsable de 24 départements dont la fonction essentielle est d'être un support éducatif auprès des étudiants; ce qui suppose de la part du D.S.P.:

- un support adéquat auprès des professeurs et des départements;
- un contrôle sur les façons dont les contrats sont remplis par les professeurs en regard des exigences d'un vrai support éducatif.(1)
- un support adéquat envers les nouveaux professeurs en regard de l'octroi d'une permanence;
- un leadership constant du côté de la recherche et de l'expérimentation, etc.

Enfin le D.S.P. est directement responsable de la coordination de tous les supports administratifs reliés à la pédagogie:

- l'informatique reliée à l'enseignement
- le support andragogique
- la gestion des activités de formation (cours, labo, stages, etc.
- l'organisation technique de l'enseignement (tâches, horaire, budget)
- les services auxiliaires à l'enseignement
- les services personnels aux étudiants (sec. pédagogique, counseling)

(1) Quand un collège engage un professeur pour s'occuper de 120 étudiants il peut être en droit d'exiger que ce professeur lui dise de quelle façon il s'est acquitté de son engagement vis-à-vis les 12 0 et non seulement vis-à-vis les 60 ou 80 qui lui restent à la fin d'une session.

Ce que nous venons de décrire représente environ 80% de la VIE d'un collège et le système a confié à un seul cadre le soin d'en superviser la réalisation. Or le poids des contraintes suivantes:

- le régime pédagogique
- les politiques budgétaires
- les politiques administratives (locales et gouvernementales)
- les exigences des corporations professionnelles et de stages
- les conventions collectives de travail
- la coordination des programmes par discipline

a confiné les cadres "de la pédagogie" à un rôle de gestionnaire et de support administratif.

Quand un collège veut opérer des changements c'est surtout cette équipe qui devient la plus vulnérable puisqu'elle doit supporter le poids des exigences du changement.

La direction générale à toute fin pratique est directement responsable du support administratif général ce qui représente environ 20% de la VIE d'un collège. (1) Les seuls mécanismes qu'elle coordonne habituellement sont le conseil de régie et le comité exécutif. Ce n'est pas à ces endroits qu'elle peut comprendre la complexité de la tâche des services pédagogiques.

Ce qui veut dire en pratique que 90% des préoccupations des cadres sont dans le domaine du support administratif (d'ordre général ou en relation avec l'enseignement) et 10% sont réservées aux étudiants et à la pédagogie.

(1) Il serait intéressant de faire des statistiques sur le taux de participation des cadres aux activités "extérieures" d'un collège. On se rendrait compte en particulier que les cadres de la pédagogie sont probablement très peu absents de leur collège comparativement à d'autres cadres.

La très grande majorité des cadres n'était pas prête à 'assumer" un changement significatif dans cette VIE du collège. La structure organisationnelle, le fonctionnement, l'encadrement établi, la répartition des tâches, etc. étaient tels qu'il devenait illusoire il y a à peine deux ans de penser que les cadres embarqueraient dans un changement majeur. D'autre part les "impératifs" du ministère de l'Education (la DGEC, la SGPOE et le SIM en particulier) du régime pédagogique actuel et des conventions de travail ACCAPARENT les cadres au point qu'ils consacrent énormément de temps et d'énergie à essayer de satisfaire ces exigences au point que LA VIE MEME DU COLLEGE en est grandement affectée.

Si l'on essayait de visualiser cette VIE D'UN COLLEGE on aurait à peu près le tableau suivant:

Poids des préoccupations actuelles en % (compte tenu des impératifs)	VIE en termes de %	VIE D'UN COLLEGE (en termes de programmes d'activités.	
10%	80%	1. Programmes de formation.	Activités de formation de 4,000 étudiants rég. de 2000 adultes
		2. Programmes de support éducatif	Assistance de 300 prof. Assistance de 24 dept.
90%	20%	3. Programmes de support administratif.	Administration pédagogique Administration générale

C'est dans cette conjoncture qu'ont opéré les cadres du collège. Il ne faut pas s'étonner si l'équipe des cadres "pédagogiques" n'a pas "assumé" la responsabilité de l'orientation des services pédagogiques. Toute la stratégie est inexistante et l'analyse du phénomène des besoins est inopérante. Enfin le poids des programmes de formation reposait sur un seul homme alors que c'aurait dû être la responsabilité de toute l'équipe.

Si l'on ajoute à celà un manque d'analyse d'équipe des situations d'ensemble ainsi que des objectifs mal définis, mal perçus et pas intégrés par l'équipe, on comprendra peut-être pourquoi le responsable des programmes de formation percevait un manque de support de la part de son équipe.

Il faut bien dire ici que des cadres n'opèrent pas seuls. Ils ont une équipe de soutien qui va nécessairement oeuvrer dans le sens de leurs préoccupations. Ce qui veut dire que ce 90% des préoccupations administratives se reflète aussi sur tout le personnel qui travaille directement avec les cadres.

2.2 LES PROFESSEURS

Ce que nous avons décrit ailleurs au sujet des facteurs de résistance peut très bien s'appliquer aux professeurs du collège face au changement imposé par les programmes intégrés de formation. (1)

- ne pas comprendre ce qui s'en vient;
- ne pas se sentir rassuré par ceux qui se font les promoteurs du changement

(1) Analyse du phénomène de sensibilisation du milieu éducatif à la mise en place de mécanismes d'évaluation des institutions. R. Sabourin Mars 1975, page 25

- ne pas se sentir suffisamment impliqué dans le processus de changement;
- sentir trop d'incohérence entre la réalité vécue et les changements proposés;
- ne pas avoir des images suffisamment "positives" des agents de changement.

Nous pourrions résumer ce que nous avons déjà écrit sur l'attitude des professeurs en disant que pour eux:

1. l'implantation des P.I.F. était une menace de disparition des départements, lieu d'appartenance professionnelle qui leur permet de se retrouver entr'eux en dehors des étudiants et des administrateurs et où ils sentent qu'ils peuvent exercer un pouvoir et jouer un rôle spécifique.

2. Le manque de clarté sur les P.I.F., le manque de définition opérationnelle, le danger d'uniformisation totale sont autant d'éléments qui expliquent et justifient leurs réticences actuelles.

3. il faut des projets-pilotes pour voir, pour comprendre et pour prendre le temps de se familiariser avec un changement "acceptable".

4. Les professeurs n'ont pas la sensation d'avoir réellement participé à ce plan de développement. Une petite "saucette de consultation" n'est pas suffisant.

5. Plusieurs professeurs pensent que des administrateurs veulent vendre à tout prix une idéologie et qu'ils ne sont pas assez préoccupés par les problèmes concrets des professeurs.

6. il faudrait améliorer les mécanismes d'information rétro-action.

3. L'ORIENTATION DU COLLEGE

La mission du Collège demeure toujours axée sur les programmes de formation et sur des services à offrir qui répondent aux besoins du milieu et aux attentes des usagers.

La CIBLE fixée en 1972-73 dont le point de mire est le cheminement personnalisé de l'étudiant pour une meilleure atteinte de ses objectifs de formation est toujours d'actualité.

Ce qui peut varier ce sont les moyens que l'on prend pour réaliser cette MISSION et pour atteindre cette CIBLE. Les principes qui vont guider notre action sont les suivants:

1. Répartir les tâches et les responsabilités pour que le poids des préoccupations soit mieux réparti sur la VIE MEME DU COLLEGE.

2. Structurer une banque de données la plus significative possible sur la réalité vécue au collège:
   - au niveau des intrants (input)
   - au niveau des opérations et des diverses formes de support
   - au niveau des extrants ou des résultats (output)

3. Fournir assez de temps, de ressources et de counseling à tous ceux qui veulent s'investir dans les différentes familles de programmes.

4. Supporter de façon particulière les projets-pilotes dans le domaine des programmes de formation en s'assurant de la mise en place de mécanismes d'évaluation valables.

5. Encourager de façon concrète la mise en place de mécanismes d'information - rétroaction (1) permettant aux étudiants, aux professeurs, aux autres personnels d'être bien renseignés et en même temps de pouvoir réagir face aux décisions et aux actions prises ailleurs dans l'institution.

6. Organiser un système fonctionnel qui va permettre de bien identifier les niveaux d'intervention et les champs de responsabilité.

Ces 6 points sont les prémisses à l'établissement de programmes de formation où l'étudiant pourra devenir graduellement son principal agent éducateur en vue d'acquérir cette autonomie personnelle dont nous ferons état dans la prospective.

Cette action locale doit cependant s'accompagner d'une intervention au niveau du système global de l'enseignement collégial en regard:

- du régime pédagogique actuel
- des conventions collectives de travail
- des politiques administratives du M.E.Q.
- des politiques budgétaires du M.E.Q.

Nous avons remarqué au niveau du réseau que que certains collèges étaient prêts à aller dans le sens de cette dynamique axée sur les programmes de formation et supportée par des principes semblables à ceux que nous venons d'émettre. Il est évident qu'une action concertée de plusieurs collèges ne pourra que renforcir cette position surtout par les échanges d'expérience de leurs leaders.

(1) Un autre chapître du BILAN traite de cette question de l'information rétro-action.

Chapître II

L'INFORMATION RETRO-ACTION

Introduction

Cette dimension de l'Expérience Globale est une infrastructure quasi aussi importante que les autres éléments que nous avons traités au cours de ces années d'expérimentation, à savoir:

- la recherche et l'expérimentation pédagogique
- les outils de gestion
- le perfectionnement
- les programmes de formation
- l'ouverture sur le milieu

C'est un mécanisme qui a fait l'objet de beaucoup d'analyses par mode de recherche-action, de sondage et de concertation. Nous pourrions affirmer que c'est le meilleur dossier - diagnostic sur notre organisation.

Nous allons expliquer au cours de ce chapître la façon dont nous avons procédé.

1. NOUS AVONS POSE DES GESTES CONCRETS
2. A PARTIR D'UNE PROBLEMATIQUE BIEN ETABLIE
3. SELON LES LIGNES DE FORCE D'UNE PHILOSOPHIE DE L'INFORMATION.

1. LES GESTES CONCRETS

69-70

Conceptualisation.

Rapport annuel du directeur général explicite en 10 points ce que signifie EXPERIENCE GLOBALE. Le point 3 donne une CONCEPTUALISATION de l'information - communication. (1)

Automne 70

Les états généraux (rétroaction sur la vie du collège)

Le colloque-maison a permis d'informer le milieu interne sur la philosophie de l'Expérience Globale mais il a surtout été axé sur la nécessité de rétroaction de la part des étudiants et des professeurs, sur la vie du collège. C'est la démarche-clé qui nous a permis de mieux saisir le phénomène complexe de l'information-communication.

70-71 et 71-72

Comité ad hoc (rapport d'étape)

Pendant 2 ans l'équipe du G.R.D. et du Comité du Plan (2) ont fait diverses analyses de ce phénomène de l'information: un comité ad hoc du G.R.D. a travaillé 2 mois sur un avant-projet et un comité ad hoc du comité du plan a mis 4 mois à préparer un projet qui a été soumis à la direction du collège.

---

(1) Extrait du rapport du directeur général au conseil d'administration "Explications sur l'Exgérience Globale" Avril 71 - pages 6 à 8

(2) G.R.D. - Groupe Recherche et Développement, comprenant quelques professeurs dégagés pour analyser toutes les implications de l'Expérience Globale. Le comité du plan comprenait des représentants des étudiants, des professeurs et de l'administration. En 1972 le comité du plan est devenu un mécanisme de spécialistes du plan. Le rapport final du Comité ad hoc INFOCOM fut remis au collège le 2 août 72.

En 1970

Hebdo Cegep-Inter

Le collège se donnait un hebdo CEGEP-INTER qui paraît encore aujourd'hui. Il y eut une coupure d'une session pour une autre tentative "L'EN-TIERS" qui n'a pas donné les résultats escomptés. (session automne 73)

Septembre 71

Code-a-phone

Le collège met à la disposition de tout le monde un numéro de téléphone qui permet d'écouter 2 fois la semaine tous les événements qui se déroulent au collège.
Les appels varient entre 10 à 12,000 par année.

72-73

Locaux

En ce qui concerne les lieux de rencontres et d'échange dans chaque pavillon, cette question est apparue très importante aux yeux des analystes et des consultants. De 72 à 75 la direction du collège a réalisé plusieurs projets en ce sens aux pavillons 2, 3 et 5. Le pavillon 4 des Arts et lettres demeure encore le parent pauvre quant aux lieux de rencontres malgré l'aménagement du salon du personnel.

En automne 72

Info-rétro chez les étudiants.

Essai de mise en place de mécanismes d'info-rétro chez les étudiants à partir des groupes de base (129 étudiants sont ainsi rejoints). Mais on se rend vite compte des difficultés énormes de regroupement et de rencontres.

En 72-73

Babillards et locaux

Une étude fut entreprise pour une utilisation plus efficace et rationnelle des babillards pour information et des locaux pour communication.

Info-rétro chez les professeurs.

Janvier - Mai 73 — Etude de la mise en place de mécanismes d'info-rétro chez les professeurs (Madeleine Lacasse).

Juin 73 — Création de l'équipe info-rétro chez les professeurs. (15 départements sont impliqués)

Sept. 73 à juin 74 — Expérience d'info-rétro chez les professeurs et BILAN en juin 74. (1)

Document présenté au C.S.E.

Automne 73 — Présentation d'un document au Conseil Supérieur de l'Education sur: "L'Information Communautaire dans un collège". déc. 73 - Claude Courtemanche.

Enquête sur satisfaction au travail

Printemps 73 — Le collège voulait savoir, sans suggérer les réponses, la satisfaction au travail du personnel non-enseignant. Une équipe du laboratoire de psycho sociale de l'Université de Sherbrooke fut chargée de cette enquête.

Après la parution du rapport, un comité ad hoc composé de cadres, de professionnels, de personnels de soutien fut formé pour concrétiser la rétro-action autour de points précis. Ceci déboucha sur 20 recommandations.

Guide de l'étudiant

73 à 75 — Une équipe de travail à partir de sondages auprès des étudiants a mis au point un GUIDE DE L'ETUDIANT qui fournit tous les renseignements essentiels sur le fonctionnement du collège et sur les services offerts.

(1) Information - rétroaction - Bilan des activités 1973-74 - Collège de Sherbrooke - juin 1974 - 63 pages.

73-74

Guide de procédure pour les profs.

A la suite de pressions de l'équipe info-rétro le guide de procédures à l'usage des professeurs fut expédié à chacun.

Septembre 74

Cerende

Depuis septembre 74 le collège possède un CEntre de RENseignements et de DEpannage pour toute personne qui a besoin d'information de quelque nature que ce soit en rapport avec le collège. Monique Lasnier se charge de trouver la réponse si elle-même ne la possède pas et s'engage à la fournir à la personne qui en fait la demande.

73-75

Gestion de dossiers

Le documentaliste-recherchiste et la secrétaire du directeur général ont entrepris d'opérationaliser la gestion de tous les dossiers du collège. Ceci comprenait:

- la recherche à l'Hydro-Québec
- la préparation du personnel (stages)
- le support et le counseling
- l'organisation technique et matérielle

Ceci fournit un meilleur accès aux dossiers et de façon très rapide, améliorant la qualité de l'information et la satisfaction des usagers. (1)

(1) J'ai pu apprécier personnellement la valeur de cette gestion par la rapidité avec laquelle j'ai pu consulter une masse énorme de documents pour préparer le présent BILAN. Sans celà j'aurais dû laisser tomber plusieurs dossiers dont la lecture s'est avérée importante pour une analyse valable d'un tel BILAN.

75-76

Marketing du collège

La direction du collège se rendait compte que malgré les efforts pour améliorer l'information interne peu de choses se faisait pour informer l'extérieur. Le directeur général avait cette priorité dans son mémoire de programme pour 75-76. Il profita de l'ouverture officielle des nouveaux pavillons en octobre 75 pour faire un marathon de 5 conférences en 4 jours pour dire aux gens de l'extérieur que: L'EXPERIENCE-CEGEP est EMINEMMENT VALABLE. (titre du dossier qui contient les 5 conférences)

70-75

Autre publicité: NOTRE PRODUIT

Une autre façon de vendre notre collège et de la publiciser c'est la rentrée de nos étudiants sur le marché du travail ainsi que les expériences de stages dans l'industrie et dans divers types d'entreprises. De plus en plus nos étudiants sont en demande et nous croyons que c'est à peu près la meilleure publicité que nous pouvons faire et qui devient en quelque sorte un baromètre de la qualité de la préparation des étudiants.

73-75

Output

Une des grandes préoccupations de la direction du collège est de fournir de l'information sur les résultats obtenus (output). C'est ainsi que le responsable du service de psycho-orientation (Sylvio Lebrun) fournit de l'information sur la RELANCE des finissants depuis 72-73. De même le documentaliste-recherchiste fournit de l'information sur les opérations réalisées en termes de temps, de personnes impliquées et de personnes visées.

Une équipe dirigée par le contrôleur (André LaRue) fournit de l'information sur le coût et l'impact des 25 programmes de formation pour l'année 74-75.

73-75

L'information aux nouveaux étudiants

En plus du guide étudiant la direction du collège rencontre tous les groupes de base de 1ère année durant le mois de septembre, soit environ 1600 étudiants en quelques 20 rencontres. Ceci permet d'humaniser les relations et d'expliquer aux étudiants la CIBLE du collège et les services offerts.

2. PROBLEMATIQUE DE L'INFORMATION

Il serait bon au départ d'indiquer quels sont les groupes qui ont été impliqués dans l'analyse du phénomène de l'information - communication au Collège de Sherbrooke (par ordre chronologique d'intervention):

- le groupe recherche et développement (GRD)
- le comité du plan 70-71 (représentatif des différents groupes)
- le comité ad hoc (composé de 5 étudiants, 4 professeurs, 2 secrétaires, 3 professionnels)
- le comité du plan 72-73 (composé de spécialistes)
- l'équipe info-rétro composée de 15 professeurs
- l'équipe du laboratoire de psychologie sociale de l'U. de S.
- l'équipe de maîtrise en administration scolaire sur l'info-communication en regard des programmes intégrés de formation.

A ces différents groupes il faut rajouter les diverses personnes ressources de l'extérieur venant soit de Bryant Associés Enrg., de l'I.F.G., du C.I.M., de l'Université de Sherbrooke, de l'Hydro-Québec ou d'ailleurs qui ont permis à nos différentes équipes d'aller plus à fond dans l'exploration de ce phénomène de l'information - communication.

Nous fournirons ici les points saillants de la problématique tels qu'énoncés par le 1er comité ad hoc du collège: (1)

" Points saillants de la problématique de l'Information Rétro-action.

1. Information

1. le CEGEP fonctionne selon un modèle bureaucratique:
   - hiérarchisation des responsabilités;
   - concentration du pouvoir décisionnel en quelques endroits

2. l'information circule de HAUT en BAS:
   - rétention de l'information;
   - stagnation de l'information;
   - fragmentation de l'information;
   - information non significative.

3. Isolement de l'étudiant et du professeur dans le système hiérarchisé d'information: absence de l'étudiant comme émetteur d'information; le professeur répère l'information reçue.

4. Un service d'information débordé par le multiplicité des tâches (service de dépannage ...) et les contraintes techniques.

5. Information vs milieu régional:
   - peu d'influence
   - les étudiants manquent de moyens pour traiter ce type d'information

(1) Ce premier comité du G.R.D. était composé de Claude Courtemanche, Louise Gagné, Guy Boutin, Jacques Rhéaume du G.R.D. Guy Benoit du comité du plan, Gaston Bachand du C.R.D.C.E., Jean-Guy Guertin et de Claude Vermette, consultant en relations humaines. Le rapport fut soumis au comité du plan le 6 mars 1972.

2. Rétro-action

1. Au niveau des étudiants - professeurs: non organisée et systématique, réduite à l'échelle de l'"informel".
2. Au niveau des services: existe mais incomplète comme contenu.

3. Nouvelle problématique

1. Un système à changer
2. Des conditions à créer:
   - fournir aux unités de formation des pouvoirs décisionnels
   - favoriser tout ce qui améliorerait des échanges et communications entre les membres de la communauté collégiale
3. Des implications au-delà des habitudes et des politiques admises.

Le projet Information-Rétro-action n'est réalisable que si les mentalités changent ... si le système s'articule autrement."

Voici de façon schématisée comment le 2e comité ad hoc du collège (1) a essayé de traduire cette problématique en termes de recommandations.

1. Création d'un comité INFOCOM qui doit:
   1.1 suivre la dynamique même des besoins exprimés par la communauté collégiale;
   1.2 s'inscrire dans la planification générale du collège suivant la stratégie de développement de l'Expérience Globale;

(1) Ce 2e comité ad hoc du comité du plan était composé de 5 étudiants, 4 professeurs, 3 professionnels et 2 secrétaires. Les 2 seules personnes qui ont fait le lien entre les deux comités ad hoc étaient Jacques Rhéaume et Claude Courtemanche responsable du service de l'information.

1.3 mettre le focus sur la rétroaction en tant que problème majeur de communication au collège;

1.4 axer son efficacité sur le développement des unités de formation;

1.5 fournir un support de recherche et d'assistance aux unités de formation dans l'élaboration de mécanismes internes de communication.

2. Aménagement des lieux de rencontres pour:

2.1 personnaliser l'école;

2.2 améliorer les communications;

2.3 répondre à des besoins variés selon les exigences sociales actuelles;

2.4 rendre cohérent et congruent la philosophie de l'Expérience avec l'aménagement des locaux;

2.5 rejoindre les objectifs suivants:

2.5.1 aux moins 2 locaux ou aires réservés aux rencontres dans chaque pavillon;

2.5.2 locaux accessibles à tous indistinctement;

2.5.3 participation des usagers aux plans d'aménagement.

3. Ressources supplémentaires du Service de l'information:

3.1 agent d'information (fonction assumée par Monique Lasnier)

3.2 3 professeurs personnes-ressources (dégagés à 3/5 de temps)

3.3 des étudiants intéressés à travailler à Infocom et pour lesquels il faudrait penser à intégrer ces activités dans leur programme de formation.

4. Aménager des locaux pour la Radio- collégiale.

5. Intégrer les locaux d'Infocom dans le futur Centre de Documentation (pavillon 2)

La première partie du présent chapître explicite concrètement de quelle façon le collège a essayé de donner suite à la majorité de ces recommandations. Cependant le comité Infocom tel que prévu n'a pas encore vu le jour. Il a été précédé de trois expériences séparées:

1. l'info-rétro chez les groupes de base - étudiants (automne 72)
2. l'info-rétro chez les professeurs (73-74)
3. l'enquête sur la satisfaction au travail et la rétro-action du comité ad hoc des non-enseignants (72-73)

1. Nous avons déjà signalé que l'expérience d'info-rétro chez les étudiants se butait à de multiples difficultés spécialement au niveau des possibilités de rencontres et d'échanges. Les programmes très chargés, les horaires et les calendriers scolaires favorisent très peu ces rencontres. Et pourtant c'est la base même d'un démarrage réaliste des programmes de formation. A l'automne 74 un sondage MIROIR permettant de saisir la perception de 1800 étudiants sur la VIE du collège aurait pu avoir des suites intéressantes n'eut été le conflit des prêts-bourses et les suites concrètes qu'il a créées localement.

2. La conjoncture des négociations en 72 et les suites du décret en 73 n'ont pas permis d'assurer cette collaboration nécessaire entre les composantes du collège. Cependant l'équipe info-rétro des professeurs a permis de faire la lumière sur la pertinence et l'utilité d'un tel mécanisme d'information communication.

Nous résumons ici 4 éléments de son Rapport - BILAN

1. CIBLE: Favoriser par l'information et la rétroaction la participation et la prise en charge, par les différents éléments du collège, des décisions affectant la communauté collégiale.

2. OBJECTIF: A partir des besoins identifiés par les agents d'information - rétroaction, diffuser l'information et la rétroaction suscitée et vérifier les effets de la diffusion de la rétroaction.

3. PROGRAMME:
   - 3.1 identification des besoins
   - 3.2 cueillette de l'information et de la rétroaction
   - 3.3 diffusion de l'information et de la rétroaction
   - 3.4 vérification des effets de l'information et de la rétroaction
   - 3.5 évaluation

4. RESULTATS ESCOMPTES:
   - plus de personnes à la fine pointe de l'information (projets en cours d'élaboration; programmes des services; politiques et orientations du collège: comités, C.A., C.P., etc.) pouvant répondre aux interrogations du milieu;
   - connaissance des besoins, des attitudes, des réactions;
   - réajustement rapide des décisions face à la vie du collège;
   - présence des absents au niveau décisionnel

Il est important de livrer aux lecteurs la conclusion intégrale de ce RAPPORT-BILAN formulée par l'équipe de coordination Info-Rétro (1):

" Après une année très chargée et mouvementée, l'équipe de coordination fait part des quelques observations suivantes:

Info-Rétro est le résultat d'un long processus de maturation dans le collège. L'équipe actuelle, assistée par les départements, a relevé ce défi que représente Info-Rétro dans une institution comme la nôtre. Se voulant attentive aux besoins du milieu, cette équipe a cheminé progressivement dans une volonté d'auto-détermination avec tous les risques qu'une telle démarche implique (tâtonnements, perceptions plus ou moins fidèles d'Info-Rétro).

Cette démarche s'est concrétisée en particulier par une circulation accrue d'informations et de rétro-action tant entre les départements eux-mêmes qu'entre l'administration du Collège et les départements. Elle a effectivement donné lieu à des concertations autour de certaines questions à M. Bellehumeur concernant les P.I.F. et les U.F., audio-visuel, priorités 1974-75, éducation permanente, etc.). Sans compter les nombreuses démarches individuelles des agents.

Quels sont les résultats acquis après cette première année de fonctionnement? D'abord quinze personnes et conséquemment quinze départements à la fine pointe de l'information (projets en cours d'élaboration, programme des services, politiques et orientations des départements et des services du collège). Réajustements de décisions face à la vie du collège, ces décisions correspondant davantage aux besoins du milieu. Et ce qui n'est pas négligeable, une certaine présence des absents au niveau décisionnel.

Maintenant qu'en reste-t-il? Les départements sont plus aptes à véhiculer leurs besoins et à recouvrer les informations nécessaires à l'atteinte de leurs objectifs. Quant à la direction, nous l'espérons, elle semble acquise à la nécessité d'info-Rétro pour en arriver à des décisions plus conformes aux besoins du milieu.

(1) L'equipe de coordination d'Info-Rétro comprenait les 3 professeurs suivants: Liem Nguyen, Jean-Pierre Landry et Yvan Cloutier.

Ainsi les diverses instances du collège semblent conscientes de la nécessité du mécanisme Info-Rétro; en témoignent les nombreuses demandes acheminées à la direction du collège en vue de maintenir le fonctionnement de l'Equipe tel qu'actuellement (autonomie, ressources financières). Nous avons cru observer chez les administrateurs certaines réticences quant aux implications d'Info-Rétro sur leur type de gestion. Mais l'attitude de l'administration demeure ambigue; d'une part, on accepte le principe d'Info-Rétro, mais d'autre part, on ne lui a pas assuré les ressources (humaines et financières) que l'Equipe croit nécessaires à la survie et au bon fonctionnement d'un tel mécanisme (au lieu de 16/5 de tâches, Info-Rétro n'aura que 4/5 de tâches et ce pour l'ensemble du collège). Les priorités sont-elles ailleurs pour l'administration?

Info-Rétro fut et demeure un défi dans une institution comme la nôtre. Le changement suscite souvent des attitudes de recul. En sera-t-il de même pour Info-Rétro? "

3. L'enquête sur la satisfaction au travail effectuée par l'équipe du laboratoire de psychologie sociale de l'Université de Sherbrooke a permis à un comité ad hoc composé de cadres et gérants, de professionnels et de membres du personnel de soutien, de fournir à la direction du collège une rétro-action du personnel non-enseignant sous forme de 20 recommandations. Un des points majeurs de ce dossier concerne le manque d'information chez le personnel.

Aucun mécanisme d'info-rétro n'a encore été pensé pour le personnel non-enseignant. Tout ce que nous avons pu faire à date c'est d'encourager les responsables de service par le biais des mémoires de programme , les sessions d'évaluation établies depuis 1973 par service, et les documents de réflexion du D.G. à faire participer davantage le personnel à la direction du service (ce qui nécessite diverses formes d'information rétro-action).

Quant au dernier groupe qui s'est penché sur le phénomène de l'information de façon structurée il s'agit d'une équipe d'étudiants adultes en administration scolaire de l'Université de Sherbrooke qui fit une étude de développement organisationnel du CEGEP dans le cadre d'un travail de maîtrise. Voici ce que ce groupe nous livre comme perception de l'information chez chacun des groupes du collège.

1. Groupes d'administrateurs: "de l'information écrite on est unanime à dire qu'il y en eut suffisamment voire même amplement. Si le milieu est mal informé c'est de la mauvaise volonté".

2. Groupe du C.A. - "Dans l'institution l'information est adéquate mais les communications sont difficiles".

3. Groupe d'étudiants - "Pour eux, l'administration informe mais la communication n'existe pas".

4. Groupe de professionnels: "l'information ne manque pas mais la communication est inexistante".

5. Groupe du syndicat: "l'information venant des administrateurs est nécessairement faussée".

6. Groupe de professeurs du général: "les informations sont parachutées par l'administration, sont tronquées et floues. La communication fait problème".

7. Groupe des professeurs du professionnel - "l'information existe mais la communication est impossible. Au collège l'information importante et peu importante est traitée de la même façon. Lorsqu'il y a des rencontres d'information, l'animation est mal faite".

La recommandation que faisait cette équipe au sujet de l'information communication:

" l'administration fait des efforts certains pour informer les gens du milieu; cependant, l'information, dans bien des cas, n'atteint par son but pour certaines raisons dont les suivantes: trop de documentation distribuée en même temps, impossibilité de distinguer l'essentiel de l'accessoire en un coup d'oeil, langage technique utilisé dans ces documents, utilisation presque exclusive du document écrit.

D'autre part, les gens n'ont pas l'impression de pouvoir répondre à cette information. Il n'existe à leurs yeux à peu près pas de mécanismes leur permettant de donner un "feed-back" et, lorsqu'il leur est possible de le faire, ils ne croient pas que leur point de vue soit réellement écouté par l'administration qui décide toujours seule, et en fonction d'un plan de développement à l'élaboration duquel ils n'ont pas la sensation d'avoir participé.

Nous pensons donc qu'il serait d'abord nécessaire d'améliorer les techniques utilisées pour informer en sensibilisant le milieu, et qu'il s'avérerait ensuite essentiel de s'assurer de l'efficacité de mécanismes permettant aux gens de donner un "feed-back" à l'administration. C'est à ces conditions seulement qu'on pourra réaliser une véritable communication et par la suite amener les gens à participer."

Commentaires

On pourrait toujours dire que cette équipe d'étudiants adultes de l'Université de Sherbrooke ne connaissait pas tout l'historique des efforts ...

... faits par le collège depuis 1971 pour améliorer l'information, mais ce qui importe de constater c'est que dans une tranche donnée de l'histoire du collège (automne 74) ces "étrangers" ont pu photographier par mode d'échantillonnage la perception des différents groupes sur l'information communication. Ce qui paraît clair dans cette photographie c'est la quasi impossibilité de communiquer. Nous sommes encore en présence de trois ou quatre solitudes: les étudiants, les professeurs, les administrateurs, le personnel non enseignant. L'équipe a fait un "constat" de blocage et de difficultés dans la communication mais il ne peut dire comment il se fait que le système fonctionne de cette façon. Est-ce dû aux hommes en place, aux projets élaborés en regard d'un système bureaucratique, à la conjoncture socio-politique, aux difficultés de cohérence entre une démarche locale et le fonctionnement global du système?

Toutes ces interrogations nous ramènent à la philosophie de participation. Car pour assurer une bonne participation il faut que s'établisse une bonne communication entre les éléments d'un système.

A ce point précis du BILAN de l'Expérience Globale il m'apparaît important de mettre en lumière certains facteurs qui ont pu et qui peuvent encore favoriser le blocage des communications. Je m'inspire ici d'une analyse faite par les cadres du collège sur la participation ainsi que du rapport du comité d'étude de la contestation étudiante de la Fédération des CEGEP en 69. (1) Il est intéressant de remarquer qu'à 6 ans d'intervalle ce sont à peu près les mêmes problèmes qui sont soulignés.

Je résumerai ces facteurs de blocage en un tableau synthèse qui mériterait une analyse et une recherche d'envergure qui devrait préoccuper autant la Fédération des CEGEP que le ministère de l'Education

(1) Analyse du phénomène de la participation au collège de Sherbrooke faite par les cadres - septembre 75 - Rapport du comité d'étude de la contestation étudiante - Etudes et documents - prospectives vol. 5 no. 4 sept. 69

Tableau synthèse
de certains facteurs d'impact sur le
phénomène d'INFORMATION-COMMUNICATION

1 - Clarification des niveaux d'intervention et définition des champs de responsabilité.

Commentaires

1.1 Tout le monde ne peut pas participer à tout. C'est une chose de participer à la concertation sur la MISSION et les grandes orientations d'une institution, c'est autre chose de s'investir dans la structuration d'un système organisationnel susceptible de fournir les supports nécessaires pour atteindre les objectifs institutionnels.

1.2 Les objectifs institutionnels ne sont pas les objectifs de groupes particuliers à l'intérieur du système. Ces objectifs institutionnels peuvent être "assumés" par des professeurs, des étudiants et autres personnes ressources à l'intérieur d'une unité fonctionnelle. Il appartient alors à l'administration d'organiser le système pour favoriser cette prise en charge.

1.3 Il est utopique de penser qu'une telle clarification et définition des champs de responsabilité pourra s'opérer localement si cette même clarification ne réussit pas à s'établir entre les collèges et le ministère de l'Education.

2.- Changement des mentalités et des attitudes

Commentaires

2.1 Il faut d'abord prendre le temps de photographier les images et les perceptions du milieu. Il faut comprendre le fonctionnement des réseaux formels et informels d'information - communication.

2.2 Il faut mettre le focus sur SOI et sur son propre comportement. L'ATTITUDE QUE NOUS AVONS (et les autres le perçoivent très bien) est fonction de NOTRE AUTONOMIE et de notre CAPACITE "PERSONNELLE" de comprendre les autres, de les accepter, de leur faire confiance malgré des apparences, d'être en sécurité personnelle face à la contestation ou aux remises en question. Tout ceci suppose une grande maîtrise de soi, une grande confiance en soi et une acceptation inconditionnelle de soi-même.

Plus on est dépendant et sous la "tutelle" d'un groupe plus on a tendance à adopter l'attitude de ce groupe. On peut difficilement demander ou encourager les étudiants à être AUTONOMES et à avoir une PENSEE PERSONNELLE si on n'est pas AUTONOME SOI-MEME.

2.3 Les systèmes de valeur auxquels on peut se référer sont passablement différents d'un groupe à l'autre. Ce qui fait que chaque groupe parle un langage différent des autres et souvent les mêmes mots réfèrent à des idéologies différentes.

3. Le partage des préoccupations

Commentaires

3.1 Si le poids des préoccupations de 90% des administrateurs est axé à 80% sur des tâches administratives (gestion) et à 20% sur la VIE DU COLLEGE il ne faut pas s'étonner si les "CONTENUS DE COMMUNICATION" entre eux et le reste de la communauté font partie de deux mondes différents. (1)

3.2 Il est impérieux de redéfinir le rôle et la fonction des administrateurs dans une telle conjoncture et de leur accorder le support nécessaire pour qu'ils les assument adéquatement. (2)

4. L'analyse du phénomène de SENSIBILISATION du milieu éducatif au changement. (3)

4.1 Avant de sensibiliser les autres au changement il faut se sensibiliser soi-même à la réalité qui nous entoure. Et il faut surtout prendre le TEMPS de le faire.

4.2 L'analyse du phénomène de SENSIBILISATION doit être une préoccupation fondamentale de tout administrateur intéressé à améliorer les relations humaines dans l'organisme qu'il dirige.

---

(1) Il faut se référer au tableau présenté à la fin du chapitre sur les programmes intégrés de formation.

(2) J'explicite cette affirmation dans le chapitre sur le perfectionnement des personnels.

(3) Etude préparée pour le CADRE "Analyse du phénomène de Sensibilisation du milieu éducatif à la mise en place de mécanismes d'évaluation des institutions". Mars 1975 - R. Sabourin

3. LES LIGNES DE FORCE D'UNE PHILOSOPHIE DE L'INFORMATION.

" L'information-communication n'est pas une activité secondaire ou complémentaire. C'est un des éléments fondamentaux de la formation globale et de la préparation de l'étudiant à assumer pleinement ses responsabilités dans la société. Il faut arrêter de préparer des individus qui seront comme ceux qui les ont précédés: des proies faciles pour la société de "consommation". Si nous voulons que les jeunes gens et jeunes filles assument des responsabilités dans la société, il faut qu'ils soient maîtres d'eux-mêmes, non subjugués par la masse capricieuse d'informations tronquées, capables de se faire des opinions qui leur permettent de trouver des solutions originales et valables pour l'amélioration de la vie de leurs concitoyens.

Nous espérons que des expériences multiples seront tentées au collège en ce sens afin de voir jusqu'où l'application de telles théories permettrait de préparer des agents actifs pour une société de loisir social, culturel, humain, en un mot pour une société de fraternité et d'épanouissement individuel et collectif. "(1)

L'information n'est pas un simple outil de gestion entre les mains d'administrateurs c'est un mécanisme vital de formation qui doit alimenter le processus de croissance de tout être humain en cheminement et en quête de son unité intérieure.

C'est une chose de fournir le maximum de "renseignements" sur ce qui se passe au collège mais c'est autre chose d'établir de bons mécanismes de rétro-action pour être informé sur les besoins, les attentes - degré de satisfaction des USAGERS.

(1) Extrait du rapport annuel 69-70 du directeur général au conseil d'administration "Explications sur l'Expérience Globale" avril 71

A la limite, une telle philosophie de l'information suppose que les sources actuelles d'information deviennent des éléments de RETRO-ACTION à l'information fournie par les USAGERS du collège.

C'est ainsi que les comités ad hoc d'INFOCOM avaient mis l'accent et la priorité sur la structure de mécanismes d'info-rétro dans les unités de formation afin que les structures administratives soient mieux préparées à supporter la démarche des groupes impliqués dans ces unités de formation.

Ceci suppose un chambardement considérable dans les mentalités et dans les structures organisationnelles du collège. C'est surtout un travail de longue haleine fait de tâtonnements et de perpétuels recommencements dans un climat de patience et de ténacité.

Cette philosophie de l'information dans le cadre de l'Expérience Globale met l'accent sur L'AUTONOMIE.

Demander à un étudiant de prendre en charge sa formation c'est lui demander d'être AUTONOME. Pour atteindre cette CIBLE il faut organiser le système en conséquence. C'est-à-dire qu'il faut établir un mécanisme d'information - rétro-action qui est en constant flux et reflux où chaque élément du système s'informe, se sensibilise, et réagit.

L'administration et le personnel doivent être bien informés des besoins du milieu et des attentes des usagers.

Les usagers doivent être bien informés:
- des exigences et possibilités de la société
- des ressources et possibilités du collège
- des résultats obtenus à date

L'administration et tout le personnel doivent être bien informés de la MISSION et des objectifs du collège.

Les usagers doivent savoir quels types de support ils peuvent attendre du collège pour réaliser leurs objectifs de formation.

L'administration et le corps professoral doivent être bien informés sur le profil de performance des étudiants pour savoir jusqu'où ils ont atteint cette AUTONOMIE désirée.

Je termine cette analyse par un extrait du texte du responsable de l'information soumis au Conseil Supérieur de l'Education en décembre 73.

"La fonction information dans les collèges est née au lendemain de la contestation de 68. Elle devenait un outil administratif fournissant un minimum d'informations aux étudiants et aux professeurs sur les orientations, politiques, et décisions élaborés par certaines instances, conseils, comités du collège. Par l'information, on assurait une certaine cohésion, un fonctionnement du Collège sans trop de heurts.

Mais que pensaient les étudiants, les professeurs, les autres employés des décisions statuées, des orientations et politiques établies? Comment se sentaient-ils face aux nouveaux règlements provenant de tel service?

Cet autre aspect de l'information dit "Feed-back" ou rétro-action, les responsables du collège en étaient rarement saisis, un certain nombre d'ailleurs s'en souciaient peu. En tout cas, la fonction information telle que conçue dans les collèges ne prévoyait pas ce "retour" sur l'information véhiculée: la rétro-action. L'information circulait pour mieux isoler les supposés partenaires d'un même projet éducatif.

Et c'est à ce deuxième volet du diptyque auquel s'est résolument attardé le Collège de Sherbrooke depuis deux ans.

Ce 2e volet, la rétro-action amène un changement complet dans la façon de concevoir l'information. Elle s'insère alors comme une dimension de l'activité éducative.

Dans la démarche entreprise au Collège de Sherbrooke au niveau de l'information rétro-action, il y a une volonté de se dégager du statu quo et d'inventorier des mécanismes où les membres de la communauté collégiale participent selon leur compétence aux orientations du collège et par là développent leur sens des responsabilités, leur prise en charge progressive, leurs ressources d'initiatives, leur souplesse et ouverture d'esprit dans le règlement des désaccords, leur esprit communautaire, leurs capacités d'auto-évaluation. Et, en ce sens, toute la population collégiale (cadres, étudiants, professeurs, personnel non-enseignant) est concernée et vivement impliquée."

SECTION 4.

OUVERTURE DU CEGEP AU MILIEU

Introduction

I - Nous partons toujours de la philosophie de l'Expérience Globale qui favorise la prise en charge par l'étudiant de sa formation et de son perfectionnement.

Il s'agit donc de mettre en place un système éducatif qui par:

- sa connaissance des besoins du MILIEU;
- ses mécanismes d'info-rétro centrés sur les programmes de formation et les cheminements "personnalisés";
- ses services de support éducatif et de support administratif;
- sa philosophie d'ouverture à la population en général

va pouvoir RENTABILISER AU MAXIMUM les ressources mises à la disposition des USAGERS quelque soit leur statut, leur situation (pensons par exemple aux prisonniers), leur expérience, leur emploi, leur condition (pensons par exemple aux handicapés) etc.

Le Collège de Sherbrooke possède un campus qui a couté 20,000,000 aux contribuables, dépense un budget annuel de 8 à 9,000,000 présentement et emploie 500 personnes pour des services éducatifs. Je considère que la population adulte de la région de Sherbrooke a autant de droits à ces services éducatifs que les finissants du secondaire pour leur perfectionnement, leur recyclage, leur mise à jour, leur possibilité de se prendre en charge ou d'être des agents actifs dans la société. C'est ce que j'expliquais aux directeurs généraux de collèges lors de l'Assemblée générale de la Fédération des CEGEP en octobre '70.(1)

(1) "Intégration du CEGEP dans le milieu à partir d'une Expérience Globale" R. Sabourin - octobre '70 - 24 pages.

Je tiens à citer la première partie de cet exposé sur le concept nouveau de l'éducation continue pour montrer comment il reste encore beaucoup de chemin à parcourir après 5 ans.

"Le concept nouveau de l'éducation continue

Les finissants du secondaire dans les années 1970 à 80 entreront sur le marché du travail soit directement soit indirectement; nous dirions que c'est une question d'accent, compte tenu des obligations pour les "diplômés du secondaire" de financer leurs études. La première conséquence qui se dégage de cette constatation c'est l'obligation qui incombe aux responsables de l'administration du système à tous les niveaux d'enseignement et à tous les paliers de décision de faire en sorte que nos "diplômés du secondaire" ne soient pas des "adolescents prolongés et en tutelle". Le droit de vote à 18 ans concrétise bien cette pensée mais n'a malheureusement pas corrigé cette situation de façon automatique. Il faut que l'étudiant sortant du secondaire ait une base suffisante pour se débrouiller dans la vie tant au point de vue aptitude qu'au point de vue comportement humain. C'est lui alors qui doit prendre l'initiative pour continuer son processus de perfectionnement au rythme qui lui convient selon les contraintes que lui imposeront la société en général et son milieu de vie en particulier. Et ça, le système scolaire ne peut l'ignorer sans quoi il se coupe de la réalité de la vie et gaspille des millions.

La question d'accessibilité aux moyens de perfectionnement individuel déborde et transcende largement la question de gratuité scolaire. Cette notion d'accessibilité fait appel à une organisation physique et pédagogique des cours et des sessions qui répond aux exigences de l'éducation continue, telle que nous venons de la définir. Sans faire de nos collèges une vaste foire ou "marché aux puces" il faut y organiser un rodage des services tant au niveau de l'admission qu'au niveau du cheminement qui permettra de répondre de façon beaucoup plus adéquate aux besoins sans cesse croissants et plus variés de perfectionnement. La décision du ministère de l'Education d'autoriser l'engagement d'un adjoint pour le secteur professionnel à l'éducation permanente est un pas concret en ce sens. Mais il faudra aller beaucoup plus loin en terme d'intégration des services pédagogiques aux fins de l'éducation continue; ceci implique les services d'aide pédagogique individuelle, d'orientation, de cheminement individuel, audio-visuel et tous les autres services techniques comme l'informatique et les mécanismes multidisciplinaires pour la réalisation de certains projets.

Même si la gratuité scolaire ne s'applique de façon générale qu'aux étudiants réguliers (1) l'accessibilité aux services pédagogiques mentionnés devrait être la même pour toute catégorie d'étudiants de niveau post secondaire.

Nous pourrions parler alors d'un système d'éducation continue où le "diplômé du secondaire" est assuré d'avoir des services qui lui permettent de réaliser son processus de perfectionnement. L'adulte n'aura plus alors cette impression pénible et désagréable d'être en perpétuel état de recyclage, de rattrapage ou de cheminement inextricable pour arriver un jour tout essoufflé à un but qui est déjà à ce moment-là nettement dépassé. Dans cette société que nous venons de décrire, l'adulte est celui qui a droit de vote, qui prend en main l'initiative de son perfectionnement et du financement d'une bonne partie du cheminement qu'il a décidé de suivre. Les organismes de la société en place qui n'acceptent pas cette définition et qui ne s'organisent pas de façon conséquente avec ce phénomène ne peuvent pas s'attendre à autre chose qu'à de la révolte et à de la contestation. La société hermétique de France nous en a fourni un échantillon en mai 1968."

II - Le deuxième point que je veux signaler aux lecteurs au sujet de l'ouverture du CEGEP au milieu c'est le fait que nos structures administratives traditionnelles ne sont pas "pensées" pour FONCTIONNER dans cette optique d'ouverture au MILIEU.

Tout d'abord nous n'avons aucun mécanisme qui permettrait de savoir de façon concrète ce que le MILIEU pense et désire en termes de perfectionnement et de services qu'il aimerait recevoir.

---

(1) Etudiants réguliers dans le régime pédagogique des CEGEP signifient ceux qui prennent 4 cours et plus par session. De plus en plus d'adultes répondent à cette définition. Par ailleurs, beaucoup de programmes professionnels sont subventionnés et n'occasionnent que des frais minimes aux adultes.

De plus les structures administratives ont été organisées en fonction des étudiants finissants du secondaire. Les adultes sont encore des "marginaux" par rapport aux services offerts. On pense à eux quand il reste du temps ... et de l'argent. Et pourtant on entend dire régulièrement qu'il y a beaucoup d'argent dans les programmes fédéraux et provinciaux pour l'éducation aux adultes mis à part les frais de scolarité que les institutions leur imposent. Je suis loin d'être sûr que l'on donne actuellement JUSTICE AUX ADULTES par la qualité et la quantité de services que les institutions d'enseignement leur offrent. C'est de plus une catégorie d'USAGERS qui n'ont pas les moyens de faire valoir leurs points de vue.

III - Enfin nous avons posé des gestes concrets qui allaient dans le sens de cette philosophie et de cette préoccupation d'ouverture au MILIEU.

Déjà le BILAN de la première étape faisait état dans la prospective de 3 projets:

1. projet CHU-CEGEP
2. projet Parc Victoria
3. projet Complexe sportif

Il faut ajouter à celà une préoccupation de structurer les services administratifs pour qu'ils soient en mesure de mieux répondre aux besoins du MILIEU. C'est ce double BILAN que nous vous livrons présentement.

1. Projet CHU-CEGEP

Le projet CHU-CEGEP était centré sur:

1.1 les dimensions significatives dans l'évolution de l'étudiant

1.2 les instruments de recherche permettant de mesurer l'évolution de ces dimensions;

1.3 la transformation des spécialistes en personnes polyvalentes pour aider l'étudiant dans son évolution tout en conservant l'efficacité de leur action.

Une étude a été entreprise sur la première question avec la collaboration de M. Guy Denis au C.H.U. Deux événements ont empêché la continuation de cette recherche: le manque de subvention sollicitée et l'engagement de Guy Denis au service de la recherche et de l'expérimentation au Collège de Sherbrooke.

2. Projet Parc Victoria

C'est l'illustration d'une mise en commun de ressources entre le collège - la Cité - un groupe d'étudiants et de professeurs - et le gouvernement fédéral par ses subventions.

Tout à côté du campus du CEGEP, a été érigé pendant 3 ans (et ce n'est pas encore fini) un centre éducatif - récréatif pour la population de tout âge composé d'une zone écologique - d'une zone de détente - d'une zone zoologique - d'une zone récréative.

Les projets P.I.L. ont permis de faire l'infrastructure de ce centre et les projets Perspective-jeunesse ont permis à un groupe d'étudiants chaque été depuis 3 ans de finaliser ces différentes zones. Ce projet a permis aux étudiants de concrétiser leur formation en zoologie ou en aménagement de la faune tout en rendant service au milieu. (1) Il concrétise en termes de service rendu à la population la philosophie d'ouverture au MILIEU pronée par le collège.

3. Projet Complexe sportif

Le collège avait élaboré avec la Cité de Sherbrooke un projet de complexe sportif qui avait pour but de planifier des aménagements qui rehausseraient considérablement tout ce secteur de l'est de la ville au point de vue écologique et au point de vue réseau routier d'une part; par ailleurs ce complexe sportif comprenant le Palais des Sports, l'Aréna, le Centre d'Education Physique (CAP) et les aménagements extérieurs (baseball, football et piste et pelouse) devait servir à toute la population à des coûts les plus bas possibles.

Une partie de ce projet a été réalisé mis à part les installations déjà sur place comme le Palais des Sports et l'Aréna. Il s'agit du CAP et de certains aménagements extérieurs.

(1) Il faut noter que d'autres projets, soit en géographie, en assistance sociale, en biologie, en techniques administratives, en informatique, pour n'en nommer que quelques uns sont allés dans le sens de cette implication des étudiants dans des réponses concrètes au besoin du milieu. Ces initiatives sont nées la plupart du temps d'une conscience profonde des professeurs que les étudiants auraient profit non seulement à "utiliser" le milieu mais aussi à y "apporter" quelque chose dans le cadre spécifique de leur formation. Le collège doit faire un effort pour "identifier" toutes ces expériences afin de les porter au crédit de leurs auteurs.

Le réseau routier n'est pas complété. Des problèmes locaux, surtout à caractère politique ont empêché la concrétisation intégrale de ce projet dans le plan et l'échéancier prévu.

Il faut noter cependant que le collège continue quand même dans la mesure de ses moyens d'atteindre les objectifs qu'il s'était fixé dans ce domaine du sport. Il s'est constitué un programme d'activités physiques qui inclut un sous-programme d'activités physiques pour la population adulte. Ce sous-programme a été mis à l'essai en 73-74 et 74-75 dans le cadre du projet de conditionnement physique du personnel du collège. En plus de ce conditionnement physique du personnel qui continue en 75-76 ce sous-programme comprend le conditionnement physique de la population ainsi que de multiples cours sur le sport en plus d'activités sportives libres y compris la natation. Dans un premier temps nous croyons pouvoir atteindre près de 500 adultes de façon régulière et au-delà de 1000 de façon occasionnelle afin de les aider à améliorer leur condition physique. Dans un deuxième temps nous voulons rendre service aux défavorisés par des programmes spéciaux. Nous pensons aux handicapés, aux prisonniers, aux foyers "monoparentaux à toutes ces personnes "isolées" qui ont besoin d'un bon programme de sport et de conditionnement physique pour sortir un peu de leur "blitz" socio-psychologique.

Actuellement le collège ne favorise que les favorisés. Il doit faire un effort considérable pour rejoindre les moins bien nantis matériellement, financièrement et psychologiquement. La subvention que nous avons obtenue en 75-76 du Haut Commissariat aux loisirs et aux sports n'est qu'un premier pas en ce sens. Nous avons l'intention de pousser beaucoup plus loin ces services d'activités physiques au MILIEU qui en a le plus besoin.

4. Fer de Lance

4.1 Durant l'année 72-73 les directeurs des trois services d'éducation des adultes de l'Estrie ont préparé un projet articulé autour dees objectifs suivants:

" De mettre à la disposition de la population des ressources permettant à celle-ci de signifier ses besoins, par une utilisation rationnelle et la mise en commun des ressources actuelles, sur une base régionale et avec la coopération d'autres groupements ou organisations du milieu.

De pourvoir la communauté des ressources éducatives nécessaires pour résoudre des problèmes sociaux, économiques et culturels locaux, auxquels problèmes les programmes traditionnels n'apportent pas de réponses."

Pour opérationaliser ces objectifs généraux il fut décidé:

" de mettre en place des mécanismes permettant de créer, pour réaliser l'éducation des adultes, un creuset dans lequel les institutions éducatives de la région mettront à la disposition de la population les ressources humaines et matérielles afin que les citoyens puissent mieux exprimer et satisfaire leurs besoins dans une perspective de développement personnel et collectif."

4.2 Voici ce qui a été réalisé en 73-74:

4.2.1 un modèle administratif et financier:

administratif: 3 institutions s'engagent formellement dans Fer de Lance et mandatent respectivement leur directeur de service d'éducation aux adultes dans la direction du projet.

structure fonctionnelle:

Comité directeur (D.S.E.A. des 3 institutions)

Secrétaire exécutif

Coordonnateur des activités

Agents de développ. professionnels

Agent de recherche - équipes de travail

financement: chaque institution débourse une partie du fonctionnement et la DGEA accorde une subvention en conséquence.

4.2.2 animation communautaire

- deux sous-centres furent ouverts (Magog et Lac Mégantic)
- les agents de développement jouèrent un rôle de soutien auprès d'un assez grand nombre de groupes dans les deux sous-centres. Ils ont aussi orienté beaucoup d'individus vers des services personnels de Fer de Lance ou vers des agences gouvernementales selon le cas.
- quant à des projets qui auraient un impact sur le développement des 3 institutions, l'expérience s'est frappée sur un MUR. Le monde à l'intérieur de nos institutions d'enseignement n'est pas prêt à cette ouverture sur le MILIEU telle que définie par le MILIEU.

Les organismes possédant les RESSOURCES éducatives se situent dans un contexte de FORMATION INDIVIDUELLE.

Les groupes du MILIEU ont comme préoccupation majeure le changement social et se situent dans un contexte d'ACTION COLLECTIVE.

FER DE LANCE se donne comme MISSION de FAVORISER la jonction des deux tendances et préoccupations.

4.2.3 un centre de recherche régional

Comme appui au développement communautaire, Fer de Lance développa 4 fonctions:

- fonction documentation et production
- fonction recherche
- fonction formation
- fonction aide personnelle

Les opérations de recherche jouent une triple fonction à l'intérieur du projet:

- dépistage (projet de conditionnement physique)
- instruments à la gestion
- guidage et orientation

4.3 Voici le travail prévu pour 74-75 (1)

- de mettre sur pieds officiellement et légalement un CREA pour la région économique numéro 5 en corrigeant la structure de fonctionnement de FER DE LANCE en conséquence;

(1) Nous n'avons pas encore eu le bilan de cette 2e année d'expérimentation de FER DE LANCE.

- de développer une stratégie afin de "forcer" les institutions à s'adresser à une population autre que celle qui fréquente régulièrement ces institutions.

- en suscitant la concertation des institutions quant à la formation d'une équipe de "recherche-développement" habilitée à travailler au niveau d'un changement organisationnel des trois institutions;

- en suscitant une concertation et une coordination à la verticale de services des trois organismes d'éducation aux adultes;

- l'animation du milieu devrait demeurer la pierre angulaire du projet. C'est là en priorité que les ressources financières et humaines devraient se canaliser.

Enfin FER de LANCE veut privilégier le modèle de recherche-action où la notion de chercheur double l'utilisation: il est au service de l'action.

COMMENTAIRES: Fer de Lance a touché le bout d'un immense ICEBERG. C'est à se demander s'il soupçonnait l'envergure de la tâche à laquelle il s'attelait. L'équipe a manifesté beaucoup de courage, de cran, de ténacité malgré l'immensité du projet. Elle n'a pas eu tout le support nécessaire car ce n'est pas tout de donner un accord de principe sur un projet semblable, il faut poser des gestes concrets qui permettent une ouverture sur le MILIEU sans quoi les efforts d'animation communautaire risquent de créer des attentes et des frustrations dans la population qui n'aurait pas d'oreille suffisammert attentive dans les institutions.

En 75-76 il semble bien que Fer de Lance veut reprendre un second souffle pour ne pas "éparpiller et étioler" ses énergies. Du côté des institutions, l'équipe veut s'attacher à des projets précis et réalisables à court terme pour SENSIBILISER de façon concrète les responsables des 3 organismes.

5. Projet de structures administratives adéquates

Lorsque nous avons commencé à faire nos structures de programmes en 72-73, nous avions identifié trois familles de programmes. Les difficultés rencontrées avec les départements (1) nous ont amenés à en identifier quatre:

(100)la famille des programmes de formation
(200)la famille des programmes de support éducatif
(300)la famille des programmes de support administratif
(400)la famille des programmes communautaires

Ceci nous a permis d'identifier les points faibles de notre structure actuelle par rapport à la VIE du collège comme nous l'avons signalé au chapître sur les programmes de formation. (2)

(100) - La famille des programmes de formation comprend:

- 9 programmes du général
- 6 programmes du secteur santé
- 10 programmes des secteurs
  - technologique (3)
  - administratif (3)
  - sciences humaines (3)
  - arts (1)

(1) Nous référons le lecteur au chapître sur le PPBS page 14.
(2) Section 3, chapître 1, programmes de formation - page 139

A celà il faut ajouter la sous-famille des 4 programmes pour adultes selon les types de besoins exprimés.

- culture populaire
- recyclage
- en fonction d'emploi
- en fonction d'accréditation

(200)- La famille des programmes de support éducatif

- 12 départements du général
- 12 départements professionnels

A celà il faut ajouter la sous-famille du support andragogique.

(300) La famille de programmes de support administratif

- support administratif pédagogique (6 programmes)
  - services aux. à l'ens.
  - informatique
  - gestion des activités de formation
  - org. technique de l'ens.
  - serv. personnels aux étudiants
  - services aux adultes

- support administratif général
  - gestion des ress. humaines
  - gestion des ress. physiques
  - gestion des ress. financières
  - gestion des services collectifs aux étudiants

(400) La famille des programmes communautaires

A DEVELOPPER

Actuellement:
- Parc Victoria
- Fer de Lance
- Conditionnement physique

COMMENTAIRES

On s'aperçoit par la simple lecture de ce tableau des 4 familles de programmes que l'éducation aux adultes se retrouve au niveau de chaque programme. Pour nous c'est capital si nous voulons que l'ouverture du milieu soit "significative" à l'intérieur de toutes les structures de fonctionnement du collège.

De plus si nous voulons réaliser cette philosophie de l'éducation continue comme nous l'avons expliquée au début, il faut que graduellement la REALITE DE L'EDUCATION PERMANENTE s'inscrive dans la VIE MEME DU COLLEGE. Il faut arrêter de "palabrer" autour de ce concept et poser des gestes concrets pour le concrétiser.

Un des gros avantages de cette structure par programmes c'est qu'en plus de VISUALISER l'équilibre qu'il faut établir entre chaque famille de programme pour respecter LA VIE du collège, elle permet la fabrication de véritables budgets-programmes axés sur la formation et sur les services aux usagers.

SECTION 5.

COORDINATION DU PLAN

La subvention spéciale accordée par le ministère de l'Education en 72-73 et 73-74 a permis de dégager entr'autre une personne pour assurer la coordination des différentes démarches que nous venons de décrire dans les chapitres précédents.

M. Guy Benoit, nommé secrétaire exécutif du comité du plan en 72 avait pour mandat de s'assurer que la Prospective élaborée dans le BILAN de la 1ère étape puisse se réaliser.

Le cheminement des groupes en regard de l'Expérience Globale était axé autour des pôles suivants:

1. Utilisation rationnelle des ressources
   - 1.1 P.P.B.S.
   - 1.2 Perfectionnement du personnel
2. Elargissement du profil étudiant
   - 2.1 Prospectives du service d'expérimentation
   - 2.2 Description des projets
3. Personnalisation du milieu collégial
   - 3.1 INFOCOM et Services aux Etudiants
   - 3.2 Unités de formation
4. Insertion dans le milieu
   - 4.1 CHU - CEGEP
   - 4.2 Aménagement de l'est: - centre écologique
     - complexe sportif

Fonction de coordination

Le secrétaire exécutif était secondé par une équipe de coordonnateurs appelée à assumer des fonctions très spécifiques:

1. Une fonction d'encadrement

L'équipe était chargée de définir, sélectionner, et recommander des expériences pilotes dans les domaines inexplorés en plus d'en assurer le "follow-up" et l'évaluation.

2. Une fonction de recherche

L'équipe devait assurer la rigueur expérimentale de la recherche; elle exigea que les conditions d'expérimentation soient bien déterminées pour chaque projet en vérifiant leur caractère opérationnel; elle recueillit les données nécessaires pour analyser les résultats. Ces analyses demeurent des points de départ et des éclairages "prudentiels" en fonction du développement du collège.

3. Une fonction de support

L'équipe a apporté une assistance directe aux "utilisateurs" ou promoteurs de projets. Elle s'est définie comme une équipe ressource qui simule les différentes étapes d'un projet en interaction constante avec ceux qui doivent le réaliser.

Alors qu'en 71-72 le comité du plan s'est attaché aux phénomènes de conceptualisation et de sensibilisation pour que le plus de personnes possibles comprennent la philosophie de l'Expérience Globale, en 72-73 et 73-74 ce comité s'est surtout attardé aux phases de l'expérimentation et du support à apporter.

Voici maintenant les opérations qui se dégageaient de la prospective:

1. L'implantation progressive du P.P.B.S.
2. Les projets d'expérimentation.
3. Le projet de perfectionnement.
4. La mise à jour de toute la documentation pertinente à la recherche.
5. Le rôle de coordination et de synthèse du secrétariat du comité du plan. Ce qui implique, en plus des opérations ci-haut mentionnées, un rôle de relations à établir entre le comité du plan et la direction générale, la direction des différents services, les chefs de départements, l'équipe INfocom, le milieu en général.

   C'est dans toutes ces opérations que s'est impliqué le secrétaire exécutif avec la collaboration de:

   (1) M. René Aubry, Guy Boutin et Laurent Dodier au PPBS;
   (2) M. Guy Denis, Claire Fournier en expérimentation
   (3) M. Guy Denis, Jacques Rhéaume en perfectionnement des professeurs, avec la coordination administrative de M. Roger Frot, Jean Morin, René Aubry consécutivement.
   (4) Mme Suzanne Fortier et l'année suivante, Mme Madeleine Gauthier, comme secrétaires.

Il faut rajouter à celà deux opérations qui ne figuraient pas dans la prospective:

6. L'infocom avec la collaboration du responsable du service de l'information, M. Claude Courtemanche et dont la coordination fut assumée par Madeleine Lacasse et ensuite par Claudette Laprise;

7. Enfin l'évaluation qui fut assumée par Sylvie Lebrun.

Ces 17 personnes, cadres, professeurs, professionnels et secrétaires, avec la coordination de Guy Benoit, secrétaire exécutif ont formé l'équipe de recherche, de support et de ressources pour les différentes catégories de personnels du Collège de Sherbrooke.

Nous voulons à la fin de ce BILAN de la 2e étape leur témoigner notre plus vive admiration pour leur travail de "pionnier" qui s'est voulu ECOUTE DE LA VIE en même temps que REPONSE AUX EXIGENCES D'UNE SOCIETE en pleine évolution.

CONCLUSION de la Première Partie

ANALYSE DE LA SITUATION ACTUELLE
au COLLEGE de SHERBROOKE

Comme nous l'avions indiqué au tout début de ce BILAN, il nous apparaissait important de décrire la situation actuelle telle que perçue par ceux qui furent les artisans de cette Expérience Globale. C'est à partir de ce "constat" du vécu que nous pouvons espérer tracer les lignes utiles d'une bonne PROSPECTIVE.

Nous allons décrire la situation présente selon un éclairage à 6 faisceaux:

I - la formation de l'étudiant
II - le support éducatif
III - le support administratif
IV - l'information - communication
V - la participation
VI - l'intégration au MILIEU

I - LA FORMATION DE L'ETUDIANT

Les discussions avec l'équipe des cadres et des professionnels impliquée dans le cheminement de l'Expérience Globale ont permis de cerner deux grands courants de préoccupation chez le corps professoral en regard des programmes de formation. L'un centré sur le champ du savoir, les exigences inhérentes à l'acquisition de connaissances et les besoins de discipline intellectuelle. L'autre courant centré sur l'autonomie, la prise en charge par l'étudiant de sa ...

.. formation, la nécessité de déterminer des objectifs de formation et de personnaliser le cheminement de l'étudiant. Les deux courants ne sont pas contradictoires mais on sent bien que chacun offre un éventail de préoccupations qui tendent à distancer les enseignants les uns par rapport aux autres.

Beaucoup de professeurs, pris individuellement ou en département, sont préoccupés par les exigences de l'accueil universitaire ou celles du marché du travail.

D'autres professeurs sont préoccupés davantage par les exigences d'une société "aliénante" qui aurait besoin d'individus plus autonomes et par conséquent plus en mesure de l'influencer et de prendre en charge des responsabilités dans cette société.

Les uns et les autres, à des degrés divers, veulent aider les étudiants à passer un séjour agréable au CEGEP même s'il faut "trimer dur" par longs moments.

Quant aux étudiants ils sont préoccupés à 75% par l'obtention d'un D.E.C. Un 10 à 15% s'intéressent à un cheminement axé sur des objectifs de formation et sur des expériences pédagogiques en dehors des sentiers battus. Un 10% s'intéressent à l'engagement social et on les retrouve surtout dans l'Association Etudiante et dans les chantiers étudiants.

Le souci d'un certain nombre de cadres et de professionnels c'est de rendre le CEGEP assez fonctionnel pour permettre aux étudiants de réaliser leurs objectifs de formation selon leurs attentes tout en s'assurant que les supports éducatifs leur permettront d'être bien préparés pour répondre aux exigences de la société actuelle.

Quant aux autres ils sont préoccupés par les exigences des règlements pédagogiques et administratifs ainsi que par les contraintes des conventions de travail et des corporations professionnelles.

C'est à travers tous ces prismes qu'il faut essayer de voir ce que peut être véritablement la formation de l'étudiant. En établissant la CIBLE du collège, comme nous le décrivons à la page 5, nous avons essayé de donner un PHARE à tous les agents éducateurs soucieux de participer à la formation des étudiants.

Mais il importe de considérer la formation de l'étudiant dans le contexte psycho-social de l'institution elle-même et de son environnemen Ce sont des facteurs qui influencent autant la démarche et les attitudes des étudiants que les contenus des programmes qui offrent un caractère plus statique. Nous avons tous été influencés par le climat social de nos années d'études et par les "maîtres à penser" qui nous ont cotoyés.

Nous rencontrons de moins en moins d'adultes qui s'imposent une bonne discipline de vie autant au plan de la pensée et de la réflexion qu'au plan des exigences du travail. D'autre part le climat socio-politique que nous vivons est imprégné d'instabilité et d'un taux sans cesse décroissant de crédibilité auprès des jeunes. Il faut arrêter à mon avis de sauter sur le prétexte facile de "critiquer les jeunes qui ne savent plus ou ne veulent plus travailler". Nous sommes en train de leur bâtir un contexte et un environnement très hybride où l'on ne respire que la confusion, le mépris des lois, le pouvoir de la propagande et du mensonge et très peu de souci de la réputation et du bonheur des autres. On n'a pas à s'étonner si les jeunes, découvrant le peu d'authenticité dans la vie des adultes, ne cherchent pas à les imiter.

II - LE SUPPORT EDUCATIF

Nous avons essayé de cerner la situation actuelle au sujet du support éducatif en ramassant toutes les données significatives sur chaque programme de formation (1). C'est une photographie de la réalité que le système collégial n'avait pas réussi à nous fournir. Et pourtant nous considérons que c'est à partir de telles données rendues significatives que l'on peut évaluer la situation et poser des gestes cohérents en fonction d'un partage équilibré des ressources et en fonction d'un plan de développement.

Voici les constatations que nous avons faites à partir de ce dossier:

1. Besoins du marché

   1.1 Les besoins du marché du travail sont bien connus et la relance effectuée auprès des finissants permet de corroborer cette analyse.

   1.2 Cependant les besoins dans les carrières professionnelles de niveau universitaire sont bien peu connus des collèges. Nous ne connaissons pas les études faites en ce domaine par les universités, si étude il y a eu.

2. Admission et Placement

   Nos finissants du professionnel se placent à 95% dans leur spécialité. Nos finissants du général sont admis à 85% aux universités.

---

(1) Ce dossier sur les 25 programmes de formation offerts au Collège de Sherbrooke a été fabriqué à partir de la réalité vécue en 74-75. Il est intitulé"Budgets-programmes 74-75. Programmes de formation. Septembre 1975 - Collège de Sherbrooke

3. Les exigences du programme

Nous connaissons, et l'étudiant par surcroît en entrant au collège, les exigences très précises du programme des options professionnelles. Nous ne connaissons pratiquement rien des exigences du programme des orientations universitaires alors que les 2 années du collège devraient s'inscrire dans une démarche séquentielle permettant à l'étudiant de mieux voir quelles étapes il a franchies et ce qui lui reste à parcourir pour compléter son cycle de formation. La conjoncture actuelle place l'étudiant dans 2 mondes séparés face à ce cycle de formation. C'est une des principales causes de frustration et de manque de motivation pour beaucoup d'étudiants.

4. La clientèle étudiante

Sauf dans le cas des options "contingentées" où d'une part la sélection est très sévère et d'autre part les acceptations correspondent aux possibilités physiques ou de stage, la clientèle marque un grand écart entre les inscriptions et les octrois de diplômes. Il s'agit ici de plus de 80% de la population étudiante. Mis à part les cas d'étudiants à qui il manque un cours pour compléter leur dossier, il faut constater un taux impressionnant d'abandons en cours de route. Le taux moyen d'abandon au secteur général est de 55% et au secteur professionnel de 20% pour les options contingentées et de 48% pour les options non contingentées.

5. Les contraintes

L'identification des contraintes dans chacun des programmes montre de façon claire comment certains programmes coûtent très peu et exigent très peu de ressources matérielles alors que d'autres sont très dispendieux et exigent beaucoup de ressources.

Ce que le dossier permet d'expliciter c'est: la lourdeur des programmes pour les étudiants (ce qui influence défavorablement la norme 1/15 lorsque plusieurs programmes se situent à 28, 30 et 32 heures/semaine) la difficulté de recrutement de personnel pour certains cours spécialisés, la complexité d'organisation de plusieurs stages, les problèmes suscités par le contingentement, etc.

Les règles budgétaires actuelles ne tiennent pas compte de toute la complexité de ces contraintes.

6. Les ressources pédagogiques

Les professeurs de différents départements donnent des cours à un ou plusieurs groupes d'étudiants d'un même programme. Mais personne n'est chargé d'assurer la cohérence de toutes ces activités pédagogiques en regard de ces groupes d'étudiants. C'est ainsi qu'il devient presqu'impossible de faire la sommation de tout le support éducatif que l'on accorde à ces étudiants. Dans certains cas il est énorme, dans d'autres moins. C'est en somme le départage d'environ 1,300 heures d'activités pour les enseignants et de 1,460 heures/année pour les techniciens et secrétaires. Pour le support professionnel, le travail de l'enseignant va du plan de cours à l'expérimentation, du cours magistral aux tractations pour les stages, du counseling pédagogique au perfectionnement individuel, de l'évaluation à l'analyse des échecs et des abandons.

Il importe de noter que le rapport entre les ressources humaines et le nombre d'étudiants passe de 5.3 dans un programme à 26.8 dans un autre programme.

Ce qui serait intéressant de faire c'est la corrélation entre -

- ce "ratio" et les abandons
- ce "ratio" et la complexité des contraintes
- ce "ratio" et la charge de travail des étudiants
- ce "ratio" et le taux de participation des enseignants aux programmes de perfectionnement
- ce "ratio" et le pourcentage des dip'ômés, etc., etc.

A partir de là, il y a certaines constatations que nous pouvons faire:

1. la norme 1/15 malgré son apparente rigidité permet beaucoup de latitude de répartition au plan local;
2. la diminution de la norme 1/15 a un effet direct sur la charge de travail d'un certain nombre de professeurs, mais elle n'assure pas un équilibre automatique dans le support éducatif de chacun des programmes de formation.
3. il est très facile de dire qu'un professeur doit offrir 1,300 heures d'activités au Collège comme support éducatif auprès des étudiants. Quand il a fourni ses 450 heures de prestation de cours, il doit faire une préparation éloignée et une préparation immédiate durant les 850 heures de disponibilité qui lui restent. Mais après avoir dit celà on n'est guère plus avancé sur la complexité et les exigences de ce que signifie un vrai support éducatif.

Pour y répondre, il faut:

- être compétent dans une discipline;
- être habile à déterminer des objectifs;
- être familier avec les techniques d'animation de groupes;
- être préparé à faire de bons diagnostics pédagogiques;
- être habitué à travailler dans une optique de recherche et d'expérimentation;
- être capable de comprendre le besoin d'autonomie dans la démarche des jeunes de 18-20 ans (et les besoins différents pour les étudiants-adultes);
- être prêt à travailler en équipe multidisciplinaire pour mieux cerner les objectifs de formation dans un climat de cohérence de programmes de formation;
- être disposé à se perfectionner pour mieux répondre aux exigences des programmes de formation.

4. S'il arrive que les ressources sont mal utilisées on peut se demander si ce n'est pas dû en grande partie au manque de temps et de ressources administratives à être imputés au vrai support pédagogique aux professeurs.

7. Les ressources matérielles

Certains programmes de formation ont eu des avantages "historiques" en étant venus au monde avant d'autres et avant certaines règles budgétaires. Ce qui importe actuellement c'est que le ministère de l'Education puisse déterminer de façon assez précise le coût d'un programme de formation et que:

1. IL DECIDE sur recommandation d'un collège que soit offert l'un ou l'autre des programmes de formation selon les possibilités financières et les priorités de l'Etat.

2. IL ACCEPTE de financer les collèges selon les exigences pédagogiques, physiques et contractuelles de chacun des programmes de formation.

8. Evaluation

Ce que nous essayons de mesurer à partir des données fournies par les programmes de formation ce sont:

- l'EFFICACITE (les diplômés)
- l'EFFICIENCE (les coûts)
- l'IMPACT (les résultats: placement/ satisfaction)

de chacun d'eux.

Les collèges existent fondamentalement pour préparer des diplômés. C'est-à-dire des étudiants qui auront satisfaits aux exigences des programmes de formation. Tous les agents éducateurs devraient être préoccupés par le nombre de diplômés en regard du nombre d'étudiants inscrits au collège.

Certaines universités (et en particulier certaines facultés) comme certains collèges se sont bâtis une réputation de "coulage massif" des étudiants. On jugerait à l'analyse de ces situations que les objectifs poursuivis étaient littéralement un pourcentage X d'élimination au départ. Il est évident que pour arriver à un tel résultat il suffit d'être exigeant et impitoyage en se renfermant dans un contenu plus ou moins hermétique.

Mais si l'objectif que poursuivait une institution d'enseignement était pour une année donnée de hausser de 10% le nombre de diplômés par rapport au nombre d'étudiants inscrits j'imagine que l'accent serait mis davantage sur les moyens à prendre pour AIDER L'ETUDIANT:

1. dans un choix plus judicieux d'orientation (en mettant l'accent sur l'information scolaire et professionnelle et sur une meilleure connaissance des carrières et professions)
2. dans son programme de formation et dans la détermination de ses objectifs;
3. dans le support pédagogique approprié à sa démarche et à ses problèmes de cheminement et d'apprentissage.

Il en coûterait peut-être plus cher dans l'immédiat pour atteindre de tels objectifs mais il est permis d'espérer que l'accroissement du nombre de diplômés ne changerait pas les taux d'efficience.

Cette évaluation nous permet aussi de faire des relations entre:

- la lourdeur d'un programme de formation;
- les ressources impliquées dans ce programme;
- l'efficience de ce programme (le coût);
- et les résultats obtenus par les étudiants (taux de placement et de satisfaction)

Ces données n'ont pas de valeur absolue. Elles indiquent des tendances. Elles devront être complétées par d'autres données. C'est cependant une orientation qui permet de dire qu'un collège cherche sérieusement à se rendre RESPONSABLE vis-à-vis l'Etat qui le subventionne et vis-à-vis la population en regard de sa MISSION et de sa raison d'être.

III - LE SUPPORT ADMINISTRATIF

Ce que nous avons dit au sujet de l'attitude des personnels face au changement dans les programmes de formation demeure toujours d'actualité. (1)

Il est possible cependant de résumer les gestes posés qui ont permis de mieux nous préparer à faire des changements significatifs et prudents en regard des programmes de formation.

D'une part tous les responsables de services se sont astreints à décrire le travail de leur équipe dans un mémoire de programme où l'on fait état:

- de l'historique du service - sa raison d'être;
- de la problématique - identification des besoins;
- des objectifs clairement définis;
- du plan d'action;
- des ressources exigées et des coûts d'opération;
- des mécanismes d'évaluation des résultats

tout ceci en fonction de la CIBLE du collège.

Tous les cadres se sont donnés les moyens de gérer le collège dans l'optique des programmes de formation. Le budget-programme est l'aboutissement normal de cette démarche entreprise depuis 4 ans.

D'autre part la préoccupation de perfectionner le personnel pour qu'il soit en mesure de prendre en charge les objectifs des programmes de formation ainsi que les programmes de support éducatif et administratif donne déjà des résultats très encourageants:

---

(1) En particulier ce que nous en disons à la page 138.

Du côté du personnel enseignant, le taux de participation à différents programmes de perfectionnement a suivi la courbe suivante:

71-72	72-73	73-74	74-75	75-76
18%	18%	26%	37%	40%

Du côté du personnel non-enseignant il y a eu autant d'emphase depuis 3 ans sur les projets de groupes que sur les projets individuels.

Au delà de 50% du personnel non-enseignant a été impliqué depuis deux ans dans des programmes de perfectionnement.

Enfin une analyse en profondeur des structures de services administratifs va nous permettre d'assurer la priorité aux programmes de formation.

IV - L'INFORMATION - COMMUNICATION

Actuellement le service d'information assure une large part de responsabilité dans la décentralisation et la diffusion de l'information, soit:

- par la présence de son responsable aux différents comités ou organisations du collège;
- par le code-a-phone bi-hebdomadaire;
- par le journal CEGEP-Inter hebdomadaire;
- par le CERENDE (Centre de renseignements et de dépannage)

Nous sommes encore loin des mécanismes de rétro-action qui nous permettraient de savoir ce que les étudiants pensent et désirent et ce que les professeurs pensent et désirent. Nous demeurons dans la ligne de pensée de ceux qui ont oeuvré dans Infocom, à savoir que le coeur de l'info-rétro se situe ou doit se situer au niveau du regroupement professeurs-étudiants et autres personnes- ressources de chaque programme de formation.

V - LA PARTICIPATION

Le syndicat des professeurs a décidé à l'automne 74 de retirer les professeurs des différents comités où ils siégeaient. Aujourd'hui ils sont encore absents du C.R.T. et de la commission pédagogique. Les professeurs voulaient redéfinir la philosophie de participation ainsi que les règles de participation.

Les cadres du collège ont fait une analyse de ce phénomène de la participation à partir du vécu. Nous en livrons ici un condensé:

1) Préambule

Ce serait peut-être prétentieux de penser apporter un diagnostic approfondi du phénomène de participation. Nous avons essayé d'en cerner certaines dimensions, conscients que d'autres groupes pourront nous aider à compléter ce portrait.

Les collèges ont été littéralement "embarqués" dans une "philosophie de participation" dont ils ignorent encore le sens réel que l'Etat veut lui donner.

Au niveau local ça s'est soldé par un échec assez cuisant dans la plupart des collèges, soit par du boycottage de l'administration et des comités prévus aux conventions, soit par l'utilisation des mécanismes dits de "participation" pour des fins autres que celles prévues originellement.

Nous serions portés à penser que le système n'avait pas été pensé et structuré pour "intégrer" cette philosophie de participation. Tout le monde voulait participer à tout et pensait pouvoir décider de tout en commun alors que les règles, politiques et procédures étaient pensées par d'autres ailleurs et dont les préoccupations étaient d'un tout autre ordre, à savoir: normaliser, contrôler, approuver ou recommander selon les exigences de d'autres instances. (DGEC, Conseil du Trésor, etc.)

Après 8 ans d'expérience on commence à réaliser que la participation tant à l'intérieur d'une institution qu'entre une institution et le ministère de l'Education demeurera un mythe aussi longtemps que les champs d'intervention et les niveaux de responsabilité ne sont pas mieux définis.

2) Perception exprimée par les cadres

Voyons maintenant, toujours selon la perception exprimée par les cadres, quelle est la vision des professeurs et des administrateurs de ce phénomène de la participation.

Vision professorale

- La participation est rattachée au phénomène du POUVOIR;

- La perception que les professeurs entretiennent sur l'administration bloque le processus de participation:

  -- ils se sentent "submergés" par l'administration;

  -- ils entretiennent des doutes sur la qualité de l'information fournie par l'administration;

  -- ils prennent la consultation de l'administration comme une "caution morale" recherchée par les administrateurs;

  -- ils ont peur d'une participation pour "se faire organiser"

Vision administrative

On (1) exige beaucoup d'information de la part de l'administration (très large et très ouvert) comme condition de participation. Mais lorsque se mettent en branle les comités de participation, on devient réticent à véhiculer sa propre information. (question de mentalité ouverte exigée à sens unique)

3) Objets de participation

Ils sont trop larges et pas assez spécifiques. Il faudrait des champs de participation plus limités, mieux définis. Par exemple: la participation des étudiants à la commission pédagogique. La loi 21 favorise l'élément plus permanent des collèges au détriment des "passagers".

Les initiatives venant surtout des permanents et/ou des administrateurs, les "passagers" ont plutôt tendance à critiquer et même à combattre ces projets au lieu d'y apporter une collaboration positive.

(1) Le "on" fait référence aux professeurs.

Les besoins des groupes et des individus étant très différents, l'information et la participation devraient être dosées différemment.

4) Le conseil d'administration

Le C.A. n'est pas un lieu réaliste de participation mais plutôt une juxtaposition de sous-groupes ayant des objectifs et des idéologies très différents. (conflits d'intérêt)

ON NE LEGALISE PAS LA PARTICIPATION (c'est une question de respect mutuel et de confiance)

Les mécanismes de participation sont devenus des mécanismes de défense des intérêts de groupes et non d'atteinte des objectifs de formation des étudiants.

5) Participation et planification

La participation à la planification à long terme est difficile car les professeurs trouvent que l'on ne s'occupe pas assez du présent et des problèmes immédiats.

Le changement trop personnalisé provoque aussi beaucoup plus de résistance (c'est-à-dire l'image du changement planifié rattachée à certains administrateurs).

La participation se maintient trop au niveau des idées et pas assez au niveau de l'opérationalisation.

6) La commission pédagogique

La participation "paritaire" à la commission pédagogique cristallise le phénomène des blocs qui s'affrontent. On manque de participation (on s'abstient) par peur d'être jugé. La participation est utilisée comme une fin et non comme un moyen.

COMMENT DEFINIR LA PARTICIPATION

Conception d'administrateurs

Mode d'action qui consiste à associer des groupes à la conception et à la réalisation d'objectifs.

Il faudrait inventorier les qualités ou les caractéristiques d'une vraie participation selon cette définition. Par exemple:

- phénomène d'écoute
- information anticipative
- délimitation des champs de participation

Conception syndicale

Forme de cogestion et pour certains c'est l'objectif du POUVOIR qui est sous-jacent à cette question de la participation. Ce qui donne la définition suivante:

Mode d'action par lequel des groupes signifient leurs désirs et décisions à être exécutés par les responsables administratifs. (plus sur le comment que sur les objectifs)

Participation et DECISIONS

Les décisions portent sur quoi?

(1) sur le comment - (v.g. procédures, modalités de réalisation, comme le nombre de jours pour remettre les notes)

- souvent le comment touche les conditions de travail
- ça touche des choses dans lesquelles les professeurs sont très engagés

(2) sur l'autonomie - de la démarche pédagogique
- de l'évaluation

Là-dessus les professeurs ne veulent pas participer. Tout au plus acceptent-ils de l'aide professionnelle à la condition qu'elle ne soit pas identifiée à l'administration.

Problème des IMAGES: les administrateurs perçus comme gestionnaires
les professeurs perçus comme spécialistes

Les professeurs sentent qu'ils ont de plus en plus de moyens de bloquer des projets ou des décisions administratives en dehors des mécanismes de participation.

ETANCHEITE de groupes: on se dit de plus en plus membre d'une organisation plutôt que membre d'une institution.

REFLEXE DE SURVIE très faible dans des groupes majoritaires et dans des institutions publiques.

PARTICIPATION: perception d'une illusion qui a frustré bien du monde.

VI - L'INTEGRATION AU MILIEU

C'est par le biais du C.A.P. (Centre de l'Activité Physique) que le collège commence à rejoindre le milieu de Sherbrooke pour lui signifier que les ressources qui existent dans notre institution peuvent et doivent servir à toute la population et non seulement aux jeunes de la catégorie 17-20 ans.

C'est d'abord un appel à profiter de nos ressources pour améliorer sa condition physique mais nous avons l'intention d'extensionner notre support à d'autres types de services, tels que le centre des média et certains ateliers de travail et d'apprentissage.

Le collège continue à participer à Fer de Lance pour sensibiliser le milieu et aussi les agents éducateurs à de meilleures possibilités d'échange et d'entr'aide.

Nous considérons qu'il y a un effort réel d'ouverture sur le milieu mais nous sommes conscients que l'action actuelle est très limitée et qu'il y a énormément de sensibilisation à faire pour changer les mentalités en ce sens.

DEUXIEME PARTIE

PROSPECTIVES

"Et c'est pourquoi j'ai réuni les maîtres de mes écoles et leur ai dit: "ne vous y trompez pas. Je vous ai confié les enfants des hommes non pour peser plus tard la somme de leurs connaissances, mais pour me réjouir de la qualité de leur ascension. Et ne m'intéresse point celui de vos élèves qui aura connu, porté en litière, mille sommets de montagnes et ainsi observé mille paysages, car d'abord il n'en connaîtra pas un seul véritablement et ensuite parce que mille paysages ne constituent qu'un grain de poussière dans l'immensité du monde. M'intéressera celui-là seul qui aura exercé ses muscles dans l'ascension d'une montagne, fut-elle unique, et ainsi sera disponible pour comprendre tous les paysages à venir, et mieux que l'autre, votre faux savant, les mille paysages mal enseignés". (1)

(1) A. de St-Exupéry. Citadelle.

Introduction

Ce BILAN a été fait principalement dans le but de prouver que l'EXPERIENCE - CEGEP EST EMINEMMENT VALABLE. (1)

Avant de changer des choses il faut s'assurer que l'on a fait une analyse valable de ce que nous sommes et de ce que nous avons. Mais il faut aussi comprendre que le CEGEP est un sous-système qui au lieu de suivre tranquillement la marche de la société a été et demeure un lieu d'émergence de nouvelles idées et de remises en question.

Ce sous-système est tout de même dépendant du système d'éducation et subit les pressions des autres agents de la société que ce soit les autre s ministères, la conjoncture socio-économique ou tout simplement les universités et les corporations professionnelles.

Pour fonctionner sainement et de façon dynamique (non de façon anarchique et spasmodique) il lui faut un certain équilibre interne qui permettra à chacun de ses éléments de remplir une fonction de façon motivante et engageante.

Cet EQUILIBRE INTERNE n'existe qu'à la condition de respecter certaines règles de bon fonctionnement d'un organisme.

---

(1) L'auteur refère ici à un condensé de 5 conférences prononcées en octobre 75 lors de l'inauguration de nouveaux pavillons au Collège de Sherbrooke.

Ce qu'il faut clarifier d'abord c'est la MISSION EDUCATIVE du Collège et s'assurer que les objectifs institutionnels seront assortis de moyens adéquats pour les atteindre. Il importe aussi de bien identifier les mandats et les responsabilités de chaque élément à l'intérieur du sous-système et de chaque sous-système par rapport à l'ensemble du système.

C'est ainsi par exemple qu'il importe de clarifier le fameux rôle de PARTENAIRE entre le ministère de l'Education et l'administration locale. Dans la pratique ce rôle est tenu par des hauts fonctionnaires au ministère de l'Education et par le directeur général au niveau de chaque collège.

Or l'expérience nous a montré depuis 7 ans que ce rôle est ambigu autant que le mandat qui est confié au directeur général.

Je suis porté à croire que le directeur général a un triple mandat dont le premier est de loin le plus important:

PRIMO: Faire réaliser la MISSION du collège en assurant la coordination des services et des opérations et en assurant un climat humain "vivable", en favorisant la concertation et la collaboration des différents éléments ou groupes qui oeuvrent à l'intérieur de l'institution.

SECUNDO : Faire respecter par les diverses instances du collège les contraintes financières (limites budgétaires) et les règles pédagogiques et administratives décrétées par le ministère de l'Education et par l'Etat.

TERTIO : Participer à un mécanisme de concertation pour le réseau collégial afin d'analyser les problèmes majeurs qui se posent et d'en faire des priorités de recherche et d'intervention auprès du ministère de l'Education pour améliorer le fonctionnement et le climat du collège soit:

- par une meilleure identification des responsabilités de chaque niveau d'intervention;
- par un meilleur équilibre dans le partage des ressources;
- par une amélioration des règles budgétaires administratives pédagogiques, axée sur le principe d'autonomie et de décentralisation de responsabilités et de pouvoir.

La conjoncture actuelle a obligé les directeurs généraux à mettre l'emphase sur le rôle second en mettant dans l'ombre le rôle premier qui est celui de coordonnateur général du collège. Ceci implique q'un directeur général doit être très "présent" dans son milieu et le connaître suffisamment pour être en mesure de le défendre adéquatement.

En partant de l'hypothèse que le collège est un système ouvert dont le principal souci est de répondre aux BESOINS et aux ATTENTES des usagers, l'Expérience Globale a débouché sur des constatations jugées fondamentales:

1. Les programmes de formation constituent la structure de base de tout le collège;
2. Les programmes de support éducatif et de support administratif doivent être structurés en fonction des programmes de formation;
3. L'information - rétroaction et le perfectionnement du personnel sont les deux mécanismes les plus importants pour assurer la stabilité, la motivation, la confiance et le dynamisme à l'intérieur de l'organisme.

C'est à partir de ces réflexions et de ces données qu'a pu nous fournir le BILAN de ces 4 années de recherche-action que nous pouvons penser au FUTUR.

I - LES PROGRAMMES DE FORMATION

La réalisation de véritables programmes de formation issus de la concertation des principaux intéressés à partir d'objectifs de formation apparaît de plus en plus comme un mouvement lent mais irréversible.

Ce qui importe c'est d'en favoriser l'éclosion et le cheminement avec prudence mais aussi avec compétence en ne craignant pas d'investir les meilleures ressources dans ce domaine d'activités.

Notons ici les éléments dont il faut tenir compte pour atteindre ces résultats:

Du côté du ministère de l'Education

1. Une structuration de véritables programmes de formation;
2. L'obligation de s'impliquer dans la décision d'ouvrir ou de fermer des programmes;
3. Une politique budgétaire axée sur les programmes de formation

Du côté du collège

1. LE TEMPS

Il faut planifier suffisamment de périodes durant l'année scolaire pour permettre aux étudiants et à tout le personnel d'analyser et de comprendre tous les éléments reliés aux programmes de formation. Dès la session 76-1 et de façon plus intensive aux sessions 76-3 et 77-1 nous allons prévoir tout le temps qu'il faut pour que tous les agents éducateurs puissent discuter à fond des orientations et des exigences des programmes de formation.

2. LES EFFECTIFS

Si la pédagogie a été noyée dans les opérations administratives et si les cadres ont été "accaparés" à 90% par des problèmes administratifs il nous apparaît urgent de réévaluer le partage des responsabilités afin de permettre à un certain nombre de cadres et de professionnels de consacrer plus de temps à la formation et au support éducatif requis.

Le premier objectif en ce sens pour 76-77 sera de reviser les mémoires de programmes de support administratif ainsi que les tâches et responsabilités de tous les cadres afin qu'il y ait un meilleur équilibre entre la vraie pédagogie et l'administration.

Sans vouloir renverser les proportions que nous avons établies à la page 128 nous pensons que 50% du temps du travail des cadres devrait être consacré à la formation et au support éducatif et 50% à l'administration générale et pédagogique.

Cette proportion devrait apparaître non seulement dans les tâches et les mémoires de programmes mais aussi dans le temps consacré aux diverses réunions de comités.

3. L'EXPERIMENTATION

Nous croyons encore nécessaire de bien encadrer l'expérimentation avec le support de personnes-ressources compétentes. C'est un investissement très rentable car en plus de fournir des garanties sérieuses aux usagers ceci permet d'offrir des balises sécurisantes pour tous ceux qui veulent s'impliquer dans des expériences similaires. Nous estimons cependant que le service de recherche et d'expérimentation par le fait qu'il engloble une bonne partie du support pédagogique aux professeurs, en particulier par le biais du perfectionnement, devrait avoir non pas deux mais trois sinon quatre professionnels ou leur équivalent. Nous faisons référence ici à une possibilité d'utiliser à temps partiel certains professeurs qui ont déjà de l'expérience dans ce genre de travail professionnel et qui pourraient se perfectionner en fonction des exigences d'un tel support pédagogique.

Les exigences et l'importance de la recherche, de l'expérimentation et du perfectionnement nous commandent d'investir plus spécialement dans le secteur-clé du développement. Au besoin nous devrons rationaliser au maximum les ressources dans d'autres secteurs pour y arriver.

4. BESOINS ET ATTENTES des ETUDIANTS

Que ce soit pour l'enseignement dit régulier ou pour l'enseignement aux adultes, nous devons trouver les moyens de CONNAITRE LES BESOINS ET LES ATTENTES des ETUDIANTS. Ceci devra devenir une préoccupation constante des responsables des programmes de formation.

Nous avons déjà noté certains phénomènes dont l'ampleur ne peut plus échapper aux éducateurs, en particulier:

- les problèmes d'orientation et de choix de carrière;
- les pré-requis, les abandons et les échecs;
- l'évaluation;
- l'incohérence et la lourdeur de certains programmes.
- etc.

5. DONNEES SIGNIFICATIVES

Nous allons continuer de ramasser le plus de données significatives au sujet des programmes de formation comme nous l'avons explicité dans les pages 188 et suivantes:

- les besoins du marché;
- l'admission et le placement;
- les exigences de chaque programme;
- les abandons, les échecs, etc.
- le coût des programmes;
- les ressources pédagogiques;
- les ressources matérielles;
- l'évaluation

en insistant sur les objectifs, les exigences, les contraintes et les ressources afin que tout le personnel et tous les étudiants sachent quels sont les moyens concrets qui sont mis à leur disposition pour réaliser les programmes de formation. Nous voulons surtout que ressortent les moyens pris par chaque groupe pour rentabiliser au maximum les ressources existantes.

6. TROIS MECANISMES

Enfin nous utiliserons trois outils pour mieux aider à la réalisation des programmes de formation. Nous en parlerons plus longuement dans la partie qui traite du support administratif. Il s'agit:

- du budget-programme
- de l'information-rétroaction
- du perfectionnement du personnel

II - LE SUPPORT EDUCATIF

Selon l'orientation prise en 74 nous mettons l'emphase sur le département en ce qui concerne la responsabilité du support éducatif.

D'une part nous voulons que les départements continuent à assumer leur responsabilité dans la ligne des exigences de chaque discipline et par ailleurs qu'ils acceptent un certain leadership dans la cohérence des programmes et la détermination des objectifs de formation.

A mon avis il faut donner plus de support à tous les professeurs dans chaque département afin qu'ils soient motivés et encouragés à assumer des responsabilités dans le domaine du support éducatif. Ceci doit se traduire par:

- un travail accru des cadres en ce domaine;
- une augmentation de l'aide pédagogique aux professeurs;
- un support matériel adéquat

Nous ne touchons pas ici à la libération des professeurs ne sachant pas encore ce que nous réserve la prochaine convention collective de travail.

Cependant il faut souligner que l'esprit qui doit animer les administrateurs c'est de faire confiance au corps professoral en ce qui concerne son engagement dans le support éducatif. Ce qui importe c'est de lui fournir toute l'assistance dont il a besoin pour assumer sa tâche dans les conditions physiques et psychologiques les plus favorables. Ceci ne veut pas dire que nous pouvons lui décrocher la lune, d'ailleurs les professeurs n'en demandent pas tant. Ce que je crois percevoir dans leur attentes au niveau local c'est d'une part assez de considération pour ce qu'ils font et pour les problèmes qui les confrontent en prenant le temps de les écouter et de discuter avec eux. Ici je pense qu'il faut rendre hommage à certains cadres qui ont acquis une excellente réputation en ce domaine auprès des professeurs.

Mais il faut aller plus loin. C'est-à-dire qu'il faut que les cadres qui seront impliqués dans le support éducatif soient aussi présents que les autres cadres dans les lieux importants de concertation et de décision. Qu'ils aient aussi beaucoup de latitude et de pouvoir dans leur champ de responsabilités.

Travail accru des cadres

Si certains cadres sont davantage investis dans le support éducatif pour aider les professeurs et les départements à réaliser leur mandat et que par ailleurs ils prennent les moyens (pouvoir et ressources) pour alimenter cette famille de programmes, nous croyons pouvoir corriger ainsi une lacune importante dans notre système en mettant l'emphase sur la pédagogie de façon concrète.

Aide pédagogique aux professeurs

J'ai signalé à la page 200 en parlant de l'expérimentation qu'il fallait augmenter l'aide aux professeurs. S'il y a un endroit où le ministère de l'Education, la DGEC en particulier, et le collège doivent prendre conscience que l'investissement en ce domaine est plus que rentable, c'est bien celui de l'aide pédagogique professionnelle aux professeurs. J'insiste sur le fait qu'il s'agit bien de leur fournir une aide professionnelle. Même si un collège devait prendre trois ans et investir temps et argent pour la préparation de tels professionnels, ce ne serait pas trop. Car l'expérience m'a montré qu'il existe très peu de personnes adéquatement préparées à jouer un tel rôle tant dans les universités que dans les collèges. Que par ailleurs il se dépense des sommes très importantes pour des programmes de formation et de perfectionnement qui jusqu'à date n'ont apporté que très peu de résultats significatifs au plan du support pédagogique aux professeurs. M'est avis que l'ENSEMBLE des collèges ont un gros mot à dire dans cette question et qu'il serait grandement temps qu'il se fasse entendre là ou ça IMPORTE et où ça RAPPORTE.

Pour ma part j'ai accepté de faire partie d'un comité ministériel qui s'intéresse à la question du droit de pratique et des exigences de l'enseignement. Par ailleurs la Fédération des CEGEP devra être plus présente dans les organismes qui discutent des programmes de formation et de perfectionnement de son personnel. En tous les cas aussi présente et avec autant de raisons que peut l'être par exemple le conseil des universités.

Support matériel adéquat

Déjà les dernières conventions de travail donnaient aux départements un support supplémentaire d'abord par un montant additionnel aux chefs de département et ensuite par la libération 1/20. Ceci a eu pour effet d'encourager les départements à assumer de façon un peu plus dégagée la tâche qui leur est confiée.

De plus le collège doit faire des efforts pour que les départements puissent bien fonctionner en termes de:

- temps de rencontres et d'échanges
- ressources de secrétariat et autres
- information, préparation de dossiers, etc.

III - LE SUPPORT ADMINISTRATIF

Nous avons eu tendance tout au long du cheminement de l'Expérience Globale à identifier le support administratif aux outils de gestion. Il s'agissait surtout de:

- l'implantation du P.P.B.E. (le budget-programme)
- l'administration par objectif (mémoires de programme)
- la coordination des opérations (échéancier intégré)

Le rodage de tels outils nouveaux dans le système d'éducation et la complexité des changements à opérer pour les implanter graduellement nous ont fait laisser dans l'ombre des dimensions importantes de ce que nous devrions appeler le SUPPORT ADMINISTRATIF.

Non pas que ces éléments ont été complètement ignorés des administrateurs mais ils n'ont pas fait l'objet d'analyse et de recherche comme nous l'avons fait pour les outils de gestion.

Tout développement organisationnel doit être fondé sur des éléments importants de la psychologie sociale. Le collège est d'abord et avant tout le lieu de rassemblement d'êtres humains qui veulen t travailler, poursuivre des objectifs, mettre en commun des expériences, relever des défis et atteindre certains résultats. Pour rendre ce rassemblement intéressant et motivant, il faut autant être préoccupé par le climat que par le fonctionnement des différents groupes d'individus. Par ailleurs, comme nous l'avons signalé antérieurement, le collège est un sous-système et il est influencé tant par le système éducatif que par l'environnement en général.

Nous faisons l'hypothèse, à partir de l'expérience de notre milieu, que plus le collège est "stable et équilibré", plus il peut rendre service à l'environnement et à tout le système d'éducation en général. Ce doit être en quelque sorte l'objectif central du SUPPORT ADMINISTRATIF.

Pour mieux comprendre ce que peut signifier cet objectif d'équilibre et de stabilité, nous allons analyser quatre types de support administratif qui sont autant de moyens permettant d'atteindre ces résultats.

1er support : Compréhension
2e support : Sensibilisation
3e support : Gestion
4e support : Représentation

1er support: COMPREHENSION

Il s'agit surtout ici d'une question d'ATTITUDE que doivent développer des administrateurs. Ils doivent s'efforcer de comprendre:

- la MISSION du collège et son fonctionnement;
- les gens qui vivent dans le collège

Pour y arriver ils doivent prendre le temps de se mettre à l'é coute des besoins et des attentes du personnel et des usagers. Ils doivent prendre le temps d'aller rencontrer le monde là où il travaille, là où il vit.

Une attitude bureaucratique d'administrateur assis à son bureau ça s'acquiert vite et ça se perd difficilement. Il ne suffit donc pas de dire à un administrateur d'aller dans le milieu pour que son attitude change, il faut des moyens concrets pour "intensifier cette velléité". Je pense en particulier au plan d'action dans un mémoire de programme qui doit décrire d'une part l'engagement collectif d'une équipe dans la réalisation des objectifs mais qui doit décrire d'autre part l'engagement personnel du responsable de l'équipe en particulier au niveau du partage de son temps. Un administrateur qui veut être pratique et sincère dans l'atteinte de ses objectifs doit s'astreindre à une analyse minitieuse de son temps. Il se rend compte qu'il est accaparé par des tâches très secondaires qui l'empêchent d'aller rencontrer le monde et de se rendre "perméable" aux sentiments du personnel et des étudiants. La fréquence de ces contacts fait acquérir la conviction de leur importance. En tant qu'administrateur on se forge des idées, on se crée une mentalité, on se moule dans des habitudes qui imperméabilisent. Au moins le quart du temps de travail doit être consacré à des rencontres informelles et à des échanges avec les différents groupes du collège. Ceci permet de mieux comprendre le collège dans ce qu'il a de plus important: le monde qui l'anime.

2e support: SENSIBILISATION

Nous ne pouvons malheureusement dans le cadre de ce BILAN reprendre toute l'analyse du phénomène de sensibilisation du milieu éducatif qui a été réalisée en mars '75. (1) Mais nous pouvons souligner que cette étude est issue des constatations que nous avons pu faire à partir des différentes démarches de l'Expérience Globale. Ici nous sommes loin des "petites recettes" du management moderne pour sensibiliser le personnel à des changements.

La sensibilisation part de la connaissance du milieu, identifie les facteurs les plus importants de sa réalisation, sort du milieu et prépare les agents les plus compétents et "crédibles", fait partie intégrante de tout le développement organisationnel.

C'est à partir de contacts personnels, de sessions et de réflexion que les administrateurs doivent eux-mêmes se sensibiliser à la vie du milieu avant de sensibiliser les autres. Cette attitude devient facteur de motivation et de satisfaction au travail.

3e support: LA GESTION

Dans un contexte de compréhension du milieu et de sensibilisation aux besoins et aux attentes du milieu la gestion prend un tout autre sens. D'une part elle encourage la décentralisation et la prise en charge par les différents groupes des responsabilités qui leur incombent, et d'autre part elle favorise la création d'outils de gestion plus souples et plus aptes à atteindre les objectifs des différentes familles de programmes.

(1) Analyse du phénomène de sensibilisation du milieu éducatif à la mise en place de mécanismes d'évaluation des institutions. - Mars 1975
Robert Sabourin

Après 4 ans d'effort, nous avons réussi à roder 3 outils de gestion qui peuvent avoir une influence déterminante dans le développement organisationnel, il s'agit:

1. des mémoires de programmes
2. de budget-programme
3. de l'échéancier intégré des opérations

Avant de donner quelques explications sur ces 3 outils, il importe de signaler que ce support de gestion vient s'ajouter à toutes les opérations courantes qui furent assumées par les différents services. C'est un effort concerté de toute l'équipe administrative pour améliorer les opérations et d'en réaliser une meilleure cohérence avec la CIBLE du collège.

1. LES MEMOIRES DE PROGRAMME

C'est l'exercice par excellence pour obliger les responsables de programme:

(1) à se poser des questions sur la raison d'être de leur service;
(2) de s'assurer que les services qu'ils rendent répondent aux besoins et aux attentes des usagers;
(3) à se donner des objectifs concrets et mesurables;
(4) à se faire des alternatives compte tenu des objectifs et des ressources;
(5) à se doter d'un plan d'action réaliste
(6) à pondérer l'utilisation des ressources humaines pour s'assurer que le partage du temps va réaliser l'équilibre des priorités;

(7) à se donner des critères d'évaluation pour mesurer l'efficacité, l'efficience et l'impact du programme.

C'est le résumé de toutes les données nécessaires pour faire un budget-programme. Ce dernier étant la traduction budgétaire du mémoire de programme. (1)

2. LE BUDGET-PROGRAMME

Le budget-programme est la traduction budgétaire des orientations, des objectifs et des plans d'action des différents groupes du collège tant au niveau du support éducatif qu'au niveau du support administratif. Le fait de ramasser tous les coûts directs et indirects autour de chaque programme de formation permet de mieux saisir le "partage réel" des ressources. Ceci devrait nous guider pour faire des choix et pour établir des priorités selon un ordre séquentiel de développement.

Une façon pratique de débuter un tel projet est de traduire en budget-programme la réalité vécue. Ceci nous permet de voir les points faibles surtout en termes de données significatives. Nous pouvons aussi constater les efforts réels qui sont entrepris pour réaliser des programmes de formation et les lacunes qu'il faudrait améliorer.

Voici quelques points concrets qui permettent de réaliser plus facilement un budget-programme:

1. Avoir en "mémoire" toutes les données pertinentes sur les opérations du collège;

---

(1) A titre d'exemple vous trouverez en annexe 6 le mémoire de programme de "l'aide au cheminement individuel des étudiants". C'est un premier jalon qui a besoin de rodage mais il illustre bien ce que nous avons dit précédemment sur ce sujet.

2. Structurer le système organisationnel en familles de programmes.

3. Avoir préparé ses cadres à fonctionner selon des mémoires de programme.

4. Sensibiliser tout le personnel aux avantages que représente le fonctionnement en budget programme. (décentralisation, prise en charge, meilleur partage des ressources, etc.)

5. Prévoir du temps spécifiquement pour la réalisation de telles opérations. (rencontres, stages, préparation des dossiers, etc.)

Il ne faut pas oublier que ce budget-programme s'inscrit dans le cadre du budget-programme de l'enseignement collégial du ministère de l'Education. J'ai déjà écrit un document à ce sujet qui tente de situer les mandats et les responsabilités de chaque organisme en regard d'un budget-programme (1). Ce texte fut remis à la DGEC dans le but de fournir des arguments au Conseil du Trésor afin que ce dernier respecte l'esprit d'autonomie et de partage de responsabilités qui permettront aux collèges de s'engager de façon motivée et rationnelle dans l'optique des budgets-programmes.

3. ECHEANCIER INTEGRE DES OPERATIONS

Un des outils qui peut permettre aux responsables de programmes d'avoir un meilleur contrôle et d'assurer une meilleure coordination sur leurs opérations, c'est l'échéancier intégré des opérations. Ce mécanisme informatisé permet d'identifier toutes les données les plus pertinentes à chaque opération:

(1) Le budget-programme de l'enseignement collégial - Juin 1975 - R. Sabourin - 28 pages

- le titre de l'opération et sa codification;
- les destinataires;
- les résultats escomptés;
- le temps;
- le responsable;
- le coût .

Un bref schéma permet de saisir le cheminement des sous-opérations lorsqu'il s'agit d'une opération complexe.

Une fiche d'évaluation permet rapidement de noter les points pouvant mesurer l'efficacité et l'efficience de l'opération.

Cet outil sera à la disposition de tous les responsables durant la session 78-1. (1)

Nous conservons l'objectif du départ en ce qui touche à l'utilisation rationnelle des ressources: fournir aux administrateurs le maximum de support pour qu'ils puissent davantage assumer leurs responsabilités dans leurs champs de travail respectifs.

4. LA REPRESENTATION

Un autre support administratif concerne la nécessité de bien représenter le collège et de prendre la défense de ses intérêts dans les différents lieux de concertation, d'échange et de négociation. Des administrateurs qui sont d'éternels muets ou de timides défenseurs de leur collège ne rendent pas service à leur institution.

(1) Un guide pratique sur l'échéancier intégré des opérations a été préparé par le documentaliste-recherchiste, Jude Bernier.

Si nous constatons beaucoup de silence et d'absentéisme au niveau des interventions d'administrateurs pour prendre la défense de leur collège c'est peut-être dû au fait que plusieurs ne sentent pas suffisamment l'appui de l'intérieur pour être plus engagé. D'autre part ce rôle ambigu dont nous parlions précédemment a obligé en quelque sorte beaucoup de directeurs généraux à mettrel'emphase sur les normes, les règles et politiques administratives au ministère de l'Education au détriment du rôle premier de coordonnateur et animateur du collège.

L'analyse de ce phénomène fera l'objet de discussions et de prises de position de la part des administrateurs au collège, principalement au niveau du comité d'orientation et du Conseil de Régie. Il faudra que le rôle premier de coordonnateur, d'animateur et de facilitateur que doit exercer le directeur général dans un climat de confiance et de stabilité soit renforci. Toute l'équipe des administrateurs peut jouer un rôle important en ce sens.

IV -L'INFORMATION - COMMUNICATION

Le chapître intitulé l'Information Rétro-action (pages 134 à 158) pose le problème de l'Information de façon assez cruciale surtout quand on pense à tous les efforts qui ont été déployés pour trouver des solutions.

Je veux d'abord partir des facteurs d'impact sur le phénomène d'Info-communication (pages 151 à 153). Les conclusions du document sur l'approche systémique devraient nous permettre de clarifier les niveaux d'intervention et de mieux définir les champs de responsabilités.

Par ailleurs les questions d'images et de langage qui refèrent à des idéologies et à des systèmes de valeur ne peuvent s'améliorer de façon sensible si les gens n'acceptent pas de modifier leur attitude et leur mentalité. Je croix beaucoup aux contacts informels pour changer des images et modifier des comportements. Ceci fera l'objet d'une attention particulière dans le partage du temps de travail et les préoccupations dec administrateurs.

Quant au développement de l'information - communication, nous croyons que c'est un des points majeurs de concertation entre les différents groupes et organismes du collège. Il ne faut surtout pas se dépêcher de trouver une solution d'administrateurs à ce problème de la communication. Il faut dire ce que l'on pense mais il faut laisser aux autres le soin non seulement de réagir à ce que l'on pense mais tout simplement d'agir. Pour celà il faut être en état de disponibilité pour comprendre ce que les autres veulent afin de pouvoir mieux réagir à leurs attentes.

Car l'idéal de la rétro-action ce n'est pas de permettre aux usagers de réagir aux services qu'on veut bien leur offrir. Même pas d'organiser le système pour que les administrateurs puissent réagir aux demandes des usagers. L'idéal c'est de faire en sorte que chaque groupe comprenne ce que les autres groupes pensent et veulent et puissent réagir horizontalement dans un climat de confiance et de respect mutuel.

Le système bureaucratique vertical de par sa nature et son fonctionnement n'aide pas le développement d'un tel style de communication. Il oblige à trouver des "palliatifs" qui ne satisfont vraiment personne.

Nous croyons cependant qu'un système axé sur l'administration par objectifs où chaque groupe est autonome en regard de son plan de travail et de ses moyens d'action et où tous les groupes impliqués dans le collège (personnel et usagers) peuvent décider des orientations et des supports nécessaires pour les réaliser, un tel système dis-je, améliorerait considérablement les communications.

Il ne faut pas se faire d'illusion sur les difficultés actuelles de communication. Elles sont aussi tenaces entre professeurs et étudiants qu'entre professeurs et administrateurs. Car pour beaucoup de professeurs c'est encore l'image de l'autorité et du pouvoir qui priment (pouvoir de compétence et pouvoir d'évaluation) mise à part l'image des droits des travailleurs de l'enseignement.

Les usagers qui n'ont effectivement aucun droit, sauf celui de "tenter leur chance" peuvent difficilement communiquer avec ces professeurs et encore moins avec les administrateurs qui sont enfermés dans la bureaucratie de leur système.

Au niveau d'action concrète, nous souhaitons promouvoir quatre champs d'activités qui seront de nature à améliorer encore l'info-communication:

1er champs - renforcir le support d'information à tous les groupes du collège. Faire le point avec chacun pour s'assurer que les mécanismes actuels répondent à leurs besoins. (1)

(1) Le dernier congrès des étudiants signalait plusieurs lacunes dans l'information. Ce qu'il faudra préciser avec eux c'est non seulement les médio mais aussi les contenus. Pour un administrateur c'est peut-être la date des prochains choix de cours qui semble plus importante et pour l'étudiant c'est peut-être l'heure d'ouverture de tel local.

Evidemment si nous faisons la somme des personnes qui utilisent le cod-a-phone, CERENDE, le bottin de l'étudiant et CEGEP-INTER, nous pouvons affirmer sans nous tromper que plus de la moitié du personnel et des usagers sont bien informés. Avant de changer quelque chose il faut peut-être se demander pourquoi les autres n'utilisent pas ces média.

Nous insistons là-dessus car d'un groupe à l'autre, tant au niveau du personnel que des usagers, les avis et les réactions sont contradictoires. Plusieurs affirment qu'il y a suffisamment d'information, d'autres affirment qu'il n'y en a pas assez. Pour un observateur de l'extérieur, la liste assez impressionnante des moyens d'information dont nous avons fait état dans les pages 144 à 149 apparaitrait comme dépassant la moyenne des efforts qui sont tentés dans la plupart des entreprises et des institutions.

Mais malgré celà il faut quand même pousser plus à fond l'analyse de ce phénomène. Faudra-t-il aller jusqu'à scruter le pouvoir actuel des mass média qui envoûtent et conditionnent le "petit consommateur averti"? Il reste que pour se sentir vraiment bien informé il faut se donner quelques règles qui exigent de l'effort et une certaine dose d'autonomie. L'effort de lire et de se renseigner à plus d'une source sur des sujets donnés et une certaine dose d'autonomie pour ne pas se laisser prendre par des vendeurs d'images, de slogans et de propagande. C'est ainsi qu'un bon vendeur d'images qui crie sur tous les toits qu'il n'y a pas assez d'information au collège va sûrement trouver une certaine quantité d'acheteurs qui ne se poseront même pas de question.

Nous revenons ici à l'idée de départ de l'Expérience Globale au sujet de l'information. Ceci est plus qu'une question de mécanisme ou de service à offrir. C'est une question de formation que doit acquérir l'usager, qui fait appel à son intelligence, à son souci d'honnêteté personnelle et à son besoin d'autonomie. Tous les agents d'éducation devraient se faire un devoir de favoriser au maximum l'atteinte de tels objectifs de formation.

2e champs - intensifier l'administration par objectifs en décentralisant les pouvoirs de décision et les mécanismes de concertation au niveau des groupes impliqués dans chacun des programmes de formation. Ceci suppose que chaque groupe, à part entière, les étudiants aussi bien que les professeurs et les autres personnes ressources (professionnels, techniciens, administrateurs) pourra faire valoir son point de vue et aura droit au chapitre sur les orientations et sur les plans d'action.

Je peux ici affirmer sans crainte de me tromper que les administrateurs sont prêts depuis deux ans à s'impliquer dans une telle dynamique de fonctionnement. La preuve la plus tangible sont les supports concrets que nous avons accordés à des groupes comme assistance sociale et multi en sciences humaines.

Nous allons intensifier l'information autour des programmes de formation afin que tous les usagers et tout le personnel sachent quels sont les efforts qui sont faits dans chacun et quel partage des ressources a été fait pour chacun. C'est un strict minimum d'information auquel devraient avoir droit les usagers du système.

3e champs - améliorer le partage du temps des administrateurs plus impliqués dans les services pédagogiques et les services aux étudiants. Comme nous l'avons expliqué précédemment il faudra voir inscrit dans le partage des tâches de ces administrateurs un certain temps pour les contacts informels avec les différents groupes d'étudiants et de professeurs afin d'être mieux sensibilisés à leurs besoins et à leurs attentes. C'est un moyen important d'améliorer la communication.

4e champs - encourager les sessions de perfectionnement sur l'analyse des communications, les relations humaines, l'animation de groupes, le travail d'équipe, etc.

Ce champ de préoccupation nous amène à traiter d'un dernier point très important pour l'avenir de l'institution: le perfectionnement.

V - LE PERFECTIONNEMENT

Nous sortons ici carrément des sentiers battus. Ce sera visible par la façon dont nous allons traiter deux aspects importants de l'avenir du perfectionnement: une philosophie nouvelle de perfectionnement et les conditions de son efficacité.

1. Une philosophie nouvelle du perfectionnement

Le perfectionnement des personnels dans le système d'éducation étant une préoccupation très lointaine de beaucoup d'administrateurs a fait poser par l'Etat et plus particulièrement par le ministère de l'Education un geste de suppléance en assumant " à la place des administrations locales" une responsabilité qui était la leur et qu'elles auraient dû assumer.

Nous croyons que le ministère de l'Education doit maintenant trouver le moyen de redonner aux instances locales une responsabilité primordiale qui est la leur, celle de s'occuper de façon active, prioritaire et dynamique du perfectionnement de leurs personnels avec les moyens et les ressources que celà suppose.

Ce qui nous incite à privilégier cette voie de décentralisation c'est une nouvelle conception du perfectionnement et une sagesse administrative qui demande de laisser à chacun son champ de responsabilité tout en lui fournissant les outils et les supports pour l'assumer.

Cette nouvelle philosophie conçoit le perfectionnement selon un triple volet:

- le perfectionnement physique (l'organisme)
- le perfectionnement psychologique (la personne)
- le perfectionnement technique ou professionnel (le spécialiste)

LE PERFECTIONNEMENT PHYSIQUE (L'organisme)

Des expériences de conditionnement physique que nous tentons dans notre institution avec tous les employés tendent à démontrer que l'amélioration de la condition physique générale des individus influence 4 facteurs importants de la vie des travailleurs:

1. la fatigue et la tension nerveuse
2. la vie sociale et les relations interpersonnelles
3. la solution des problèmes et des conflits
4. la confiance en soi et le goût de l'engagement

Ce programme de conditionnement physique a comme principal objectif d'encourager les individus à prendre en charge leur condition physique:

- en organisant le travail en conséquence (2 heures de conditionnement physique sur les heures de travail, expérience d'horaire flexible, etc.)
- en organisant les temps de repos dans le calendrier général de travail (bloquer des semaines complètes de congé à diverses intervalles durant l'année au lieu de journées de congé isolées)
- en sensibilisant tout le personnel à ce que représente comme valeur humaine inestimable une santé florissante. (régime alimentaire, programme d'activités physiques, les conditions d'un sommeil réparateur, etc.)

Nous considérons que ce programme est en même temps une forme de perfectionnement du personnel au même titre que le perfectionnement technique ou d'habiletés diverses.

Ce que les administrateurs imbus de cette idéologie sont obligés de faire comme prouesse d'imagination pour réaliser un tel programme dans la conjoncture de travail actuelle devrait être remplacé par des incitations et des encouragements tant du gouvernement que des grandes corporations qui ont chacun à leur niveau des responsabilités vis-à-vis le bien-être de la population. On se rendrait vite compte qu'insuffler des sommes importantes dans l'amélioration de la condition physique des citoyens est plus payant et moins onéreux que d'investir des montants astronomiques dans la tentative de guérir des maladies.

Mais revenons aux 4 facteurs de la vie de travail qui sont influencés par une meilleure condition physique. De façon générale nous constatons que la négligence et l'ignorance de la condition physique sont facteurs de détérioration du rendement du travail et des relations du travail. Lors d'une enquête sur la satisfaction au travail nous avons découvert que la fatigue et la tension nerveuse demeuraient parmi les éléments les plus significatifs de l'insatisfaction.

Nous n'avions pas les moyens de faire une recherche qui nous aurait permis de connaître les causes de cette situation. Mais nous avions l'intuition qu'un bon programme de conditionnement physique serait un élément de réponse à cette question de stress et de la fatigue. Nous avions de plus conscience que ce programme, sans être une panacée universelle, pourrait aussi répondre aux autres éléments qui ont un impact sur la satisfaction au travail.

Le programme de conditionnement physique est conçu de telle sorte que tout employé quelque soit sa fonction et son degré de responsabilité est un individu qui a besoin d'activités physiques pour améliorer sa condition. Ce qui provoque la participation de techniciens, d'administrateurs, de secrétaires, d'ouvriers et de professionnels aux mêmes activités et permet de modifier considérablement les "images stéréotypées" des catégories de personnel et de certaines personnes en particulier. Au plan des relations inter-personnelles et de la vie sociale du milieu de travail, cette expérience permet de faire tomber certaines barrières et est à l'origine d'un certain décloisonnement de services et de départements.

Nous avions aussi constaté que beaucoup de problèmes et de conflits dans l'organisation du travail qui mobilisent énormément de temps et d'énergie chez le personnel avaient leur origine dans les images véhiculées par des perceptions pré-fabriquées sur les individus et les services. La fatigue et la tension nerveuse ne faisaient qu'accentuer ces images et renforcir les préjugés. Un manque d'hygiène physique et psycho-social est un très sérieux handicap dans les relations de travail.

Combien de conflits dans beaucoup d'entreprises et d'escalades dans les affrontements qui ont eu à leur base ces lacunes d'ordre physique et psycho-sociale. Même si certains conflits sont normaux dans toute entreprise, l'hygiène physique et mentale du personnel permet d'en résorber le caractère dramatique qui dégénère souvent en fanatisme.

Il serait intéressant, voire même profitable, de pouvoir analyser les facteurs dans l'organisation de l'entreprise qui ont une influence certaine sur la confiance en soi et sur le goût de l'engagement.

De façon pragmatique, nous savons que le conditionnement physique procure une image valorisante du corps et facilite une meilleure appréciation du potentiel d'un individu par la réalisation de diverses performances. Encore une fois la société d'aisance et de consommation tend à réduire l'effort et la dépense d'énergie nécessaires au renforcement des muscles et de l'organisme physiologique et à l'assouplissement du corps humain en général. Nous finissons par croire que le corps humain a très peu de résistance et qu'il est capable de très peu de performance, de sorte que nous l'"emmitouflons" et nous le "couillettons" de façon exagérée. C'est une forme d'auto-destruction par l'enkylosement.

Le conditionnement physique procure une aération physique et mentale; il améliore les relations interpersonnelles et intrapersonnelles, c'est-à-dire qu'au plan affectif on s'accepte mieux soi-même et on accepte mieux les autres tels qu'il s sont; il favorise la participation des travailleurs aux objectifs de l'entreprise qui deviennent leurs objectifs personnels. Ces précieux avantages devraient encourager les employeurs et les gouvernements à favoriser par des lois et des politiques audacieuses l'essor du conditionnement physique comme moyen d'améliorer la vie de travail des employés.

LE PERFECTIONNEMENT PSYCHOLOGIQUE (la personne)

On a trop tendance à identifier le travailleur à un producteur de travail de sorte que l'équation devient facile entre le bon travailleur et la bonne production. Mais on s'inquiète très peu de savoir à quel prix la bonne production a été faite. Est-ce au détriment de la santé physique ou psychologique de l'individu? On ne se pose même pas la question.

Il suffit de regarder ce qui arrive aux travailleurs de l'amiante pour s'en rendre compte. Ce qui est le plus malheureux c'est que nous sommes tous plus ou moins "complices" de ces situations en ne les dénonçant pas publiquement. En ce sens la "complicité du silence" de ceux qui ne sont pas directement touchés par la maladie, le stress ou l'épuisement sert les intérêts des profiteurs des travailleurs.

Le milieu scolaire doit être une école d'entraînement pour tous les autres milieux de travail au souci du perfectionnement psycho-social et affectif des employés. Il doit montrer comment il est important pour les administrateurs de se préoccuper de l'équilibre psychologique et de l'hygiène mentale de leurs personnels. Et ce ne sont pas les occasions qui manquent. Il suffit d'analyser le comportement du personnel avec un oeil critique et de développer un esprit d'ouverture et d'écoute pour comprendre les messages que nous livre quotidiennement le personnel sur le plan psycho-affectif. Il faut s'assurer qu'une politique globale de perfectionnement pourra tenir compte de cette dimension psychologique. De plus il faut que les administrateurs soient eux-mêmes préparés dans cette voie; ce que sont loin de garantir les programmes de formation et de perfectionnement actuels des administrateurs "délivrés" par les instances universitaires. On forme des gestionnaires, des technocrates et des tacticiens mais pas fondamentalement des administrateurs. C'est une "denrée" tellement rare que l'on reste surpris quand on finit par en dénicher un.

LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL (le spécialiste)

Nous n'avons pas besoin d'insister sur cette partie technique déjà largement connue. Il suffit de se rappeler que nous concevons la valeur de ce perfectionnement dans l'optique de son intégration dans le processus organisationnel de l'institution.

En terminant ce triptyque il est bon de souligner qu'un collège qui s'investirait (surtout s'il est encouragé pour le faire) dans cette préparation tridimensionnelle de son personnel serait à la fine pointe du service aux usagers à tous les plans de la formation et du perfectionnement.

2. Conditions de son efficacité

Le développement qu'a connu le perfectionnement du personnel jusqu'ici est modeste (un petit nombre d'enseignants et de non-enseignants ont été affectés par les divers projets indiqués dans l'historique). Il ne prendra vraiment d'ampleur que situé dans une problématique que nous avons esquissée au départ. Voici les conditions d'un perfectionnement plus efficace:

Décentralisation et gestion par objectifs

Ce n'est qu'à l'intérieur de regroupements fonctionnels d'un personnel mû par les mêmes objectifs et animé en ce sens que l'on peut inscrire un perfectionnement cohérent et efficace.

"In-service training"

Le perfectionnement en pédagogie et celui des non-enseignants devra s'appuyer sur une "pédagogie en situation" qui utilise de plus en plus les ressources mêmes du milieu. Dans une première étape, des ressources externes sont requises pour constituer un premier niveau d'expertise. Dans une deuxième étape, ce sont ces personnes mêmes ainsi formées qui peuvent aider les autres personnes du milieu.

Perfectionnement et expérimentation

De plus en plus le perfectionnement doit s'inspirer des formules de la recherche-action: c'est en agissant sur des situations pour les transformer que doivent s'élaborer les nouveaux concepts et les nouveaux instruments, sources même du perfectionnement.

Perfectionnement continu

Un meilleur système d'information et de rétro-action est nécessaire pour préciser constamment les points saillants nécessitant expérimentation, recherche et perfectionnement.

Ouverture sur le milieu

L'université et le réseau collégial sont des ressources nécessaires à l'atteinte d'un niveau minimal d'expertise pour le personnel du collège. En retour, le collège devient aussi ressource et facteur de stimulation face aux mêmes instances.

Valorisation et continuité

Le perfectionnement des enseignants et des non-enseignants doit être reconnu et sanctionné par les institutions concernées.

Au niveau du collège, il est nécessaire de prévoir du temps de dégagement pour ceux qui se perfectionnent, un appui financier et des personnes-ressources pour le diagnostic et la supervision.

Au niveau de l'université et du ministère, il est important de sanctionner en crédits, en diplôme les efforts pertinents du personnel du collège. Nos politiques salariales doivent aussi en tenir compte.

Il serait irréaliste de ne se fier qu'à la bonne foi et à la générosité des enseignants et des non-enseignants pour se perfectionner sans leur donner les conditions pour le faire.

Ces quelques jalons peuvent être exprimés en autant de propositions négatives:

- le perfectionnement "à la pièce" et individualiste s'intègre peu ou pas aux objectifs de l'organisation;
- le perfectionnement "hors situation" crée un problème de transfert des apprentissages très coûteux;
- la sous-utilisation des ressources internes est coûteuse; de plus elle ignore en celà une source importante de valorisation de personnes et du changement;
- un perfectionnement non axé sur l'innovation meurt vite et manque d'enracinement;
- un perfectionnement limité et fermé sur l'univers d'un collège risque de s'appauvrir facilement;
- ignorer les exigences matérielles et humaines du perfectionnement c'est condamner celui-ci à la stérilité.

CONCLUSION

Je termine cette vue prospective en brossant un tableau sommaire de ce que doit être l'école comme lieu de formation. Je diviserai ce tableau en 2 parties:

1- L'approche-système
2- L'aspect engagement

1. L'APPROCHE SYSTEME (1)

1. Chacun de nous est un système autonome

Eduquer c'est "conjuguer ses efforts" (to cope with) avec soi-même et avec les autres.

Pour comprendre cette affirmation nous allons partir de nous-même, de notre expérience personnelle. Notre propre formation ainsi que notre perfectionnement doivent avoir comme objectif et comme résultat l'autonomie personnelle aux plans des communications, de l'épanouissement personnel, au développement du potentiel et de l'engagement.

Or l'autonomie s'acquière par une meilleure utilisation de soi-même et de son environnement. Elle apporte comme fruit: la maturité et le sens des responsabilités.

Mais que veut dire une meilleure utilisation de soi-même? Nous allons l'expliquer à l'aide d'une définition du perfectionnement tridimensionnelle de soi. Ce triptique comprend l'aspect physique, l'aspect psychologique et l'aspect technique de notre développement.

---

(1) L'auteur reprend ici l'introduction d'un document distribué à tous les groupes du collège sur l'approche systémique.

C'est une chose que d'acquérir des habiletés et d'avoir développé de nouveaux modes d'apprentissage (technique) mais c'est autre chose que d'avoir donné à son organisme une structure de résistance aux exigences de l'environnement (physique) et aussi autre chose que d'avoir modifié son comportement socio-affectif (psychologique). Celui qui n'a pas réussi à intégrer ces 3 types de perfectionnement ne peut parler de développement harmonieux et d'équilibre de sa personnalité.

Ce perfectionnement se "dynamise" à l'aide de l'environnement. Celui qui par son perfectionnement s'est mis en ETAT DE RELATION POSITIVE aux plans technique, physique et psychologique avec son milieu peut profiter de toutes les richesses que possède cet environnement.

En d'autres mots chacun de nous est un système qui fonctionne selon des règles bien établies par la nature. Les négliger ou les déranger peut rendre notre système personnel plus ou moins disfonctionnel. C'est ainsi par exemple que la mauvaise condition physique ou une mauvaise perception de soi ou des autres peuvent nous empêcher d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés.

2. Chaque étudiant est un système autonome

Chaque usager (actuel ou éventuel) doit être au coeur du système éducatif. Ce dernier doit être organisé pour offrir des services de support pédagogique et administratif de telle sorte que l'usager puisse atteindre ses objectifs de formation.

Parce que trop souvent le système éducatif "obligatoire" (élémentaire et secondaire) n'a pas tellement favorisé une démarche autonome de l'élève on se sent dépourvu de moyens pour l'aider à se prendre en charge ...

.. lorsqu'il arrive au niveau collégial. Ce sentiment d'impuissance nous porte à continuer le système traditionnel de transmission de connaissances. Cette tentation est d'autant plus forte que le personnel que nous avons engagé a été lui-même soumis à un système traditionnel de formation.

Il est difficile d'imaginer que l'on pourra vraiment aider l'étudiant à prendre en charge sa formation si les personnes ressources qui sont engagées pour le faire n'ont pas réussi elles-mêmes à assumer de façon autonome et responsable leur propre démarche.

Un étudiant c'est un système qui doit acquérir son autonomie par:

- une meilleure connaissance de lui-même;
- une capacité de se déterminer des objectifs de formation;
- une habileté à prendre de bons moyens pour atteindre ses objectifs;
- une habitude à évaluer sa performance.

Ceci exige de définir un programme de formation non pas exclusivement en termes de connaissances à acquérir et d'apprentissage à développer mais aussi et surtout en termes de développement physique et socio-affectif. L'étudiant pourra profiter d'autant mieux de son environnement et des ressources qu'il recèle qu'il aura acquis une maturité et une autonomie personnelle très grande.

3. Le collège peut être un système autonome

A l'instar de l'organisme humain, un collège peut fonctionner comme un système autonome. Pour celà il doit respecter certaines règles et organiser son fonctionnement pour que les éléments composants et les individus qui y travaillent puissent réaliser leur propre autonomie.

Plusieurs collèges fonctionnent en système linéaire et fermé où chacun peut faire à peu près ce qu'il veut même si l'on prétend qu'il y a beaucoup de contrôle et de coordination. Un système ouvert et autonome suppose une préparation adéquate du personnel à répondre aux exigences mouvantes de la société et aux besoins des usagers et du milieu ambiant en général. Ca suppose aussi que l'organisme a un contrôle nerveux de l'information et un bon mécanisme physiologique de support au personnel et aux usagers.

De plus le système ouvert exige beaucoup de souplesse au niveau de la conception et de la mise sur pied de programmes de formation. Autant ils ne doivent pas être synonymes de "contenus rigides" de connaissances à acquérir, autant ils ne doivent pas être synonymes de "laisser faire" les étudiants ce qu'ils veulent.

Enfin un collège devient autonome quand il a réussi à se donner les moyens de bien s'évaluer. Un système ouvert est source de richesses pour l'organisme parce qu'il peut établir de meilleures relations avec le milieu ambiant et avec le système éducatif en général. Il est en mesure de profiter de toutes les ressources de l'environnement parce qu'il s'EST MIS EN ETAT DE RELATIONS POSITIVES avec lui.

En résumé nous pouvons dire qu'un collège est un système autonome dans la mesure où il permet aux usagers et au personnel de développer leur propre système d'autonomie. Car éduquer, comme être autonome, ne favorise pas l'individualisme; éduquer encourage le perfectionnement de soi-même pour établir de meilleures relations avec les autres.

2. L'ASPECT ENGAGEMENT

Dans une école "médiocre" les étudiants peuvent être relativement bien satisfaits d'une "bonne médiocrité". Il s'agit de savoir jusqu'où l'école peut se permettre d'être médiocre. L'école fait partie d'un système qui a pour objectif de préparer le plus adéquatement possible des citoyens avertis, compétents et responsables pour la société.

Or d'après une enquête sociologique très poussée (1) entre 65% et 80% des étudiants croient à la valeur formatrice de l'école. Ils ne sont pas dérangés par les critiques dont l'école est la cible actuellement.

Mais ce qui importe encore plus que la perception de l'étudiant c'est le résultat concret de sa situation au sortir du système "régulier". Jusqu'où a-t-il acquis une maîtrise de lui-même et développer certaines habiletés fondamentales nécessaires pour "assumer" son travail et "assumer des responsabilités de plus en plus grandes dans la société contemporaine.

Le danger du système actuel c'est de préparer des jeunes pour une fonction de travail et par conséquent de leur fournir comme seule préoccupation le désir d'obtenir un diplôme. Si nous voulons que les jeunes d'aujourd'hui assument des responsabilités d'adultes dans la société de demain il faut les encourager à se fixer des objectifs beaucoup plus larges de formation. Mis à part l'information et l'apprentissage il faut offrir un éventail d'objectifs axé sur le sens social et la vie économique, le sens critique et le jugement, l'initiative et la créativité ainsi que sur l'équilibre physique et mental.

(1) ASOPE: "Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants. Enquête menée par Guy Roche et Pierre W. Bélanger

Si nous voulons que les jeunes soient prêts à prendre en charge les destinées de l'Etat avec tout le dynamisme et la compétence que celà suppose, il faut aller bien au-delà des parchemins. Il faut que l'école encourage au dépassement, suscite des défis à relever et oblige l'étudiant à se prendre en charge. Nous avons la tentation de nous contenter du rôle de "consommateurs avertis" ce qui laisse à d'autres le soin de prendre l'initiative du développement et du contrôle socio-économique de la société qui est la nôtre.

Si nous voulons être maîtres chez nous il faut offrir des programmes de formation ambitieux qui incitent les étudiants qui en ont le goût et les prédispositions à aller au-delà des exigences d'un diplôme. C'est là que l'on découvre les vrais besoins profonds de ceux qui ont de l'idéal et qui vibrent aux aspirations sociales, culturelles, économiques et politiques des citoyens affranchis.

Les programmes de formation ont peut-être été trop conçus de façon statique en fonction de contenus et d'acquis et pas assez en termes d'objectifs à atteindre selon les aspirations d'un peuple et selon les besoins de développement d'une nation. Le danger le plus flagrant d'un tel système c'est de laisser à d'autres le soin de forger notre destinée en imprimant à notre économie, à nos valeurs propres et à nos ressources un courant qui ne correspond pas à notre identité et à nos aspirations. C'est en ce sens surtout que l'école peut faillir à sa tâche et qu'il appartient à l'Etat de s'assurer que l'école est en mesure de fournir cette assistance et devenir en quelque sorte un des principaux moteurs de la formation des individus vers un idéal d'autonomie et d'auto-détermination.

ANNEXES

ANNEXE I

LE DIRECTEUR D'UN PROGRAMME DE SUPPORT A LA FORMATION

Comité du P.P.B.S.
1er novembre 1973.

1.- PROBLEMATIQUE:

1.1 Le rôle du directeur de programme doit se situer dans le cadre de l'expérience globale, être compatible avec la formation totale de l'étudiant, aller de pair avec le style de direction promulgué au collège, en particulier avec la philosophie de la Direction participative par objectifs et le P.P.B.S..

1.2 Le management par programme est une application de l'approche système des théories des organisations. L'approche systémique est une façon de penser: une organisation est un système socio-technique, ouvert, composé d'un certain nombre de sous-systèmes qui sont inter-reliés; cette façon de voir met l'accent sur l'optimalisation globale, acceptant la non-maximalisation d'un sous-système. Ce système reçoit comme input de son environnement de l'information, du matériel et de l'énergie, qu'il transforme en output, lequel retournera dans l'environnement.

1.3 Une des conséquences de l'approche systémique est le rejet des énoncés trop simplistes des "principes d'administration" et l'acceptation d'une théorie contingente de l'organisation ou du management. L'approche contingente s'oppose à "c'est LA FACON": il n'y a pas une bonne et unique façon de faire les choses; il y a plusieurs bons modèles de structure, plusieurs styles efficaces de leadership. La structure et le style de leadership peuvent s'adapter à chaque situation, laquelle tiendra compte de la mission à accomplir, des tâches à exécuter, de l'environnement particulier, des personnes et de leurs interactions.

1.4 Règle du jeu: faire participer les personnes concernées. Une participation efficace est un moyen en vue de mettre au travail les énergies créatrices des gens et de réduire les résistances au changement. Le processus de participation doit se dérouler dans un climat de franchise et de collaboration, de part et d'autre.

1.5 Une mentalité à acquérir.
La direction par objectifs signifie que le directeur de programme distribue à ses collaborateurs non des tâches à exécuter, mais des objectifs à atteindre, en leur laissant initiative et latitude dans l'emploi des moyens pour y arriver.

FIGURE 1. MODELE GENERAL DE L'APPROCHE SYSTEME

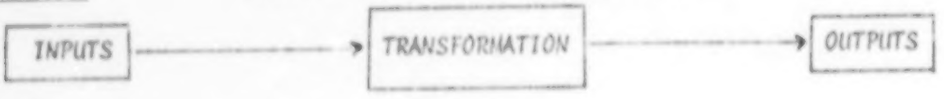
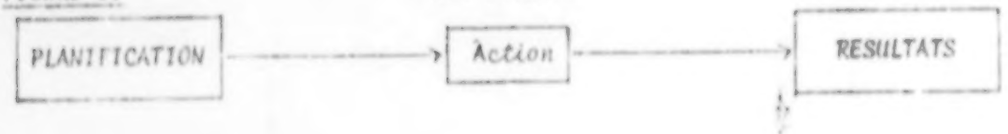


FIGURE 2. UNE METHODE



2.- CONTENU:

2.1 Le présent texte définit le mandat, la responsabilité et l'autorité du directeur de programme.

2.2 Il explique le type de qualités administratives et l'ensemble d'attitudes ou de comportements que le collège exige du directeur de programme.

2.3 Il établit la tâche du directeur de programme.

3.- MANDAT, RESPONSABILITE ET AUTORITE:

3.1 Le directeur de programme a le mandat de faire en sorte que les objectifs du programme soient atteints, tout en se préoccupant de l'aspect relations humaines vis-à-vis du personnel affecté à son programme.

3.2 Le directeur de programme répond au comité d'orientation du collège en ce qui concerne son plan de programme et au conseil de régie en ce qui concerne l'organisation et le contrôle en cours de réalisation. Il rend compte du succès de son programme au comité d'orientation.

3.3 Le directeur de programme a autorité sur le personnel affecté à son programme dans les limites et la durée de cette affectation. Il peut prendre les décisions nécessaires à la réalisation de son programme dans le cadre du plan de programme approuvé et des politiques générales du collège.

4.- ROLE DU DIRECTEUR DE PROGRAMME:

Un ensemble de qualités, d'attitudes ou de comportements que le collège exige d'un individu en tant que directeur de programme.

IMPORTANT:

1. Perception juste des rôles ——→ pour atteindre réellement les buts visés
   - effectiveness: degree of objective accomplishment,
   - indicateurs d'impact.

2. Motivation et habileté dans ces rôles ——→ pour un bon rendement
   - efficiency: ratio of resource input to output,
   - indicateurs de performance.

Ces habiletés ne s'acquièrent pas d'elles-mêmes: il faut les vouloir et il faut prendre la décision d'acquérir ou perfectionner telle qualité. Il faut de plus s'imposer une discipline pour y réussir.

4.1 Un rôle de concepteur:

4.1.1 Prendre le temps de réfléchir:
- se convaincre d'abord que le temps n'est pas perdu: pensons au débordement de travail qui existe dans certaines tâches, pensons à l'amélioration de stratégie concernant certains changements, pensons à la place qu'occupe l'innovation dans notre milieu,
- fixer des temps de réflexion dans son horaire,
- être près de la réalité: observer, regarder les gens agir, les écouter,
- recherche et lecture,
- mettre sur papier le fruit de sa réflexion.

4.2 Un rôle de leader:

4.2.1 Assurer le leadership approprié.
adopter le style de leadership qui tiendra compte de ses forces, des forces de ses collaborateurs et de la situation particulière.

4.2.2 Etre un agent intégrateur des différentes activités du programme.
- son succès dépendra grandement de son habileté à influencer les autres, surtout ceux qui sont hors de son contrôle directe,
- l'important est de réaliser le programme dans son ensemble plutôt que de chercher à maximiser la performance d'un sous-programme.

4.2.3 Etre capable de résoudre des problèmes.

- il y a problème quand le gap entre ce qui est et ce qui devrait être idéalement excède certaines limites. Il ne faut pas attendre un échec ou une crise pour agir, mais il faut y travailler sur une base continuelle.
- s'habileter d'une technique de problem-solving.
- non pas donner des solutions, mais amener les gens à pouvoir apporter eux-mêmes une solution.
- pour ce faire, transformer quelques données au problème ou apporter quelques éléments nouveaux de manière à empêcher une dépense d'énergie dans des futilités ou lamentations et de manière à utiliser ces énergies pour apporter une solution au problème.

4.2.4 Etre compétent à résoudre des conflits.

- sources: différentiation de fonctions,
  orientations différentes,
  double autorité,
  rôle de chacun,
  lutte de pouvoirs.
- diagnostiquer le conflit

  nature des conflits
  - intra personnel
  - inter personnel
  - inter groupe
  - organisationnel
  - de nature révolutionnaire
- déterminer si le conflit est destructeur ou source de tension créatrice, si on peut le régler ou s'il faut de l'aide externe.
- approches de résolution
  - le prévenir par des stratégies calculées
  - modifier quelques éléments pour qu'il se règle ou qu'il devienne productif
  - développer des techniques:
    interview,
    animation de groupe

- s'assurer que le conflit est réglé.

4.3 Un rôle d'organisateur:

4.3.1 Développer une organisation viable.

La santé organisationnelle se caractérisera par:

- bon moral, bonne communication entre les membres, engagement personnel et motivation des membres.
- habileté à résoudre des problèmes, des conflits.
- fonctionnement optimal et efficacité dans l'accomplissement des tâches.
- capacité à voir à long terme.

4.3.2 Faire face au changement.

- être ouvert au changement et être prêt à s'adapter à l'environnement, à la technologie et à l'évolution des gens.
- anticiper le changement: préparer l'organisation (la structure) et les gens aux opportunités qu'on peut déjà déceler.
- capable de réaliser des changements utiles: l'innovation est d'abord fonction de la motivation de l'individu et du Collège, en second des obstacles à franchir et des ressources qu'on y met.
- pouvoir se renouveler continuellement et faire en sorte que son personnel évolue et s'adapte continuellement.

4.3.3 Aider les membres à établir un équilibre dynamique.

- permettre que chaque personne puisse se réaliser pleinement....et l'employer pour qu'elle puisse y parvenir.
- donner confiance, valoriser les individus, mettre en évidence ce qu'une personne a de bon.
- faire (sincèrement) comme si vous n'existiez que pour elle....écouter.

5.- TACHE DU DIRECTEUR DE PROGRAMME:

Le travail, les fonctions, opérations ou activités que le directeur de programme a à faire pour assurer la réalisation de son programme.

5.1 Phase préparatoire:

5.1.1 Planification:
- étude de la problématique: philosophie du Collège, système de valeurs de la direction, raison d'être du Collège, analyse des besoins avec 3 partenaires: étudiants, professeur-administrateur, société, identification de problèmes spécifiques, concept produit-mission dans un système plus large.
- examen des priorités du Collège, des contraintes et des ressources disponibles.
- fixer des objectifs, sous-objectifs déterminer des résultats intermédiaires.
- priorités et importance relative des objectifs.
- indicateurs de quantité, de qualité, de performance, d'impact.
- nommer les moyens possibles pour réaliser les objectifs, sous-objectifs ou résultats intermédiaires avec avantages et désavantages.

5.1.2 Programmation:
- établir 2 ou 3 bonnes alternatives.
- choix d'une alternative (suivant plusieurs points de vue).
- détail des activités avec leur durée et leur coût puis ordonnancement.
- diagramme PERT,
- calendrier (échéancier).
- ressource requises.
- coût total du programme.

5.1.3 Budgétisation:
- présentation des requêtes de ressources.
- défense de ces requêtes devant le comité d'allocation des ressources.
- reception des ressources allouées.
- ajustement du programme (si nécessaire).

5.2 Phase de réalisation:

5.2.1 Organisation:

5.2.1.1 Motivation:
- informer tout le personnel des objectifs du programme,
- assurer une bonne communication entre les membres,
- former sur place le personnel de manière à le rendre capable d'une bonne performance,
- énoncer clairement les politiques,
- adopter des procédures ou règlements qui conviennent.

5.2.1.2 Structure:

a pour but:
- de faciliter la coordination et l'intégration de parties interdépendantes qu'on avait différentiées surtout pour des raisons d'efficacité.
- de faciliter les ajustements aux contraintes et contingences venant de son environnement particulier.

devrait s'élaborer en tenant compte des systèmes:

technique: objectifs à atteindre
programme à réaliser
tâches à exécuter.

psycho-social: système de valeurs, compétence et comportement des individus et des groupes.

de communication: interconnection des canaux de communication (formels et informels) et maintien de ces canaux.

répartition des tâches/définition des fonctions: définir le domaine de liberté de chaque responsable pour que, à l'intérieur de certaines limites de compétence, de pouvoir et de différentes règles de fonctionnement, il puisse agir seul "sans avoir à demander la permission".

5.2.2 Contrôle:

-Contrôler le produit ou le service....faire coïncider les résultats actuels avec les résultats escomptés à l'intérieur des limites qu'on avait préablement déterminées.

contrôle quant à <
- quantité
- qualité
- coût
- temps

5.2.2 (Suite)

- assurer une information pertinente au bon moment.
- bien utiliser les ressources, en particulier les ressources humaines.
- suivre le progrès sur PERT....établissement de repère, visiter, observer les gens, savoir écouter, concentrer sur les résultats, non sur les "comment".
- modifier le programme.
  obtenir d'autres ressources?
  mettre l'accent sur l'essentiel?
  communiquer l'information.

5.2.3 Information:

- expliquer à tout le personnel les orientations du programme et les objectifs à atteindre.
- fournir aux responsables de sous-programmes des renseignements pertinents à la prise de décision.
- informer les autres sous-systèmes du Collège des progrès, des modifications de son programme, de tout output pouvant servir à leur prise de décision.
- cette fonction se retrouve en réalité dans les 3 phases.

5.3 Phase "Après-réalisation":

5.3.1 Evaluation: -out puts: comparaison des résultats obtenus avec les résultats escomptes,
-processus: procédure, fonctionnement, lourdeur des tâches,
-in puts: ressources allouées, y compris le personnel.

5.3.1 Revision: -est un processus continuel,
-peut devenir une étape privilégiée, particulièrement après l'évaluation de manière à inscrire les changements projetés pour la nouvelle planification.

ANNEXE II

II - EXPERIMENTATION ET METHODOLOGIE

Le résultat le plus important est sûrement la précision d'une méthodologie de la recherche généralisable à l'ensemble du Collège. Actuellement, cette généralisation repose sur la construction des instruments permettant d'évaluer:

1. le lien entre une évaluation proposée et les objectifs d'un cours donné;

2. le lien entre la méthodologie et les objectifs d'un cours donné;

3. l'impact d'un enseignement donné sur l'apprentissage de l'étudiant;

4. le degré de concordance entre l'enseignement donné et les besoins de l'étudiant.

Ce travail a été entrepris à deux niveaux: celui de la recherche expérimentale et celui de la recherche-action.

A. Le premier niveau suppose un travail avec des instruments utilisables seulement par des techniciens de la recherche. Les résultats, en plus de répondre aux questions des professeurs directement impliqués, ont permis de définir des attitudes sous forme de comportements observables. Ainsi, à la fin de la session 72/3, on peut dire que la satisfaction des étudiants face à une méthode pédagogique se mesure (comme l'indique PERPE) en comparant les attentes à la réalité. Un étudiant est satisfait si la réalité correspond à ses attentes. Ceci a été appliqué en Sciences Sociales dans la comparaison de deux méthodes pédagogiques pour un même cours.

Une autre définition est désormais utilisable: un enseignement centré sur l'étudiant serait un enseignement où l'étudiant déciderait ou prendrait part aux décisions aux trois niveaux suivants: la méthode pédagogique, le contenu de cours et l'évaluation. Le questionnaire d'entrevue élaboré à cette fin donne les éléments nécessaires pour la cueillette de ces renseignements.

Enfin, la recherche sur le cours Théâtre a aidé à définir des niveaux de connaissances qui seraient plus ou moins atteints suivant qu'il s'agit de connaissances acquises par une méthode théorique ou par une méthode pratique. Cette analyse pourrait se poursuivre pour d'autres cours où l'enseignement peut être théorique ou pratique selon le choix du professeur ou des étudiants.

Le travail de la session 73/1, se poursuit dans le même optique mais cette fois-ci pour des cours se donnant en laboratoire (électrotechnique) ou sur le terrain (géographie).

Les principales variables qui seront définies et analysées sont: l'initiative, la prise en charge, l'insécurité des étudiants. La première étape a permis de construire des instruments de mesure tels des questionnaires d'entrevue et des grilles d'observation, etc. L'utilisation de ces instruments conduira à des conclusions qui seront disponibles à la fin de la présente session.

B. Le second niveau de recherche i.e. celui de la recherche-action suppose un travail pour élaborer des instruments de recherche utilisables par l'ensemble des professeurs après un minimum d'initiation. Ces instruments s'établissent normalement à partie de données recueillies par la recherche expérimentale.

En Assistance Sociale, s'élabore actuellement un instrument d'auto-évaluation utilisable par des professeurs, des étudiants et des départements. Cet ins-

trument permet d'établir des liens entre le contenu d'un cours et ses objectifs et de définir les techniques d'évaluation des étudiants dans ce contexte. Les résultats permettent aux professeurs d'établir quels objectifs ont été atteints, au moyen de quelles parties du contenu, avec quelles méthodes et à quels niveaux ils ont été atteints. Ainsi, la méthodologie se trouve analysée et le professeur peut clairement établir les faiblesses et les points forts de son enseignement.

Ce même instrument peut être utilisé par les étudiants pour établir leurs objectifs personnels et auto-évaluer s'ils les ont atteints et dans quelle mesure les cours les ont aidés à atteindre leurs propres objectifs.

Une fois ce travail fait par les professeurs et les étudiants d'un département, il devint possible de vérifier si les objectifs réels d'un département coincident avec les objectifs établis.

Il est clair que les instruments généralisables sont ceux de la recherche-action. Evidemment, ils ne pourront être développés sans agents de recherche et ne pourront être utilisés sans support technique auprès des professeurs. Comme l'expérimentation dans un cadre de recherche-action suppose que le professeur est apte à l'utiliser, il devient évident que les fonctions " Perfectionnement " et " Expérimentation " sont des fonctions connexes.

III - EXPERIMENTATION, RECHERCHE-ACTION & RESSOURCES HUMAINES

Pour l'application de la recherche-action comme méthode de généralisation des instruments fondés sur la recherche expérimentale, cela suppose une équipe de chercheurs qui pourrait comprendre:

a) un coordonnateur: sa fonction serait

1. de faire les liens entre les techniques de recherche-expérimentale et les instruments de recherche-action;

2. d'assister les professeurs intéressés à évaluer la qualité de leur enseignement en leur fournissant les instruments d'évaluation appropriés et en les initiant à l'application de ces instruments s'il y a lieu; à mesurer l'impact de leur enseignement sur les étudiants en leur fournissant l'aide technique nécessaire;

3. d'inventorier ce qui ce fait actuellement au niveau collégial, de collectionner les instruments déjà construits et en construire de nouveaux s'il y a lieu;

4. de planifier la généralisation des techniques.

b) un assistant: sa fonction serait

1. de voir à l'organisation matérielle des expérimentations en termes de locaux, horaires, tâches des professeurs et des autres services, etc;

2. de fournir aux différents services du Collège, l'information sur ce qui ce fait à l'expérimentation;

3. de recevoir les demandes d'assistance venant des professeurs ou autres professionnels de l'éducation et en faire une première analyse;

4. de classifier la documentation accumulée.

c) un agent de recherche: sa fonction serait

1. de définir opérationnellement les concepts contenus dans les objectifs pédagogiques du Collège en analysant, avec des techniques de recherche expérimentale, des expérimentations préalablement sélectionnées;

2. de fournir au coordonnateur les résultats de sa recherche et d'en analyser avec lui les éléments généralisables.

28 mars, 1973 Comité du Plan

* * * * * * * * * * * * * * * * * *

ANNEXE III

Compte rendu: Journée pédagogique du 24 octobre '73

Voici de façon très schématique ce qui est ressorti de cette journée pédagogique organisée par les services pédagogiques pour tous les départements:

1. En techniques infirmières (étudiantes de 1ère année)

   On s'oriente vers la création de l'unité de formation en janvier 74 mais axé sur l'analyse des objectifs de formation et sur l'intégration des divers contenus en fonction de ces objectifs.

2. Techniques infirmières (étudiantes de 3e année)

   On retrouve l'essentiel de la CIBLE du collège en termes d'objectifs généraux de formation. Le thème était: "la formation des étudiants". La question posée: "De quelle façon devrions-nous former nos étudiants? pendant les trois années de cours et comment voudrions-nous les voir à leur entrée sur le marché du travail?"

   Opinions:
   - pouvoir poser des jugements pratiques
   - étudiantes plus autonomes et responsables de leur formation
   - excellente forme physique, santé
   - sens critique bien développé
   - culture générale plus vaste
   - compétence dans le nursing
   - s'affirmer, s'intégrer dans la société

3. Technologie médicale

   Accord sur l'unité de formation, sur l'objectif du collège centré sur l'étudiant qui pourrait se réaliser sur tous les plans: culturel, social, biologique, sportif, spirituel et cognitif.

   Mais identification des problèmes concrets: programmes, budgets temps - pouvoir des étudiants sur la pédagogie - pouvoir des départements?

4. Technique de réadaptation

Responsabilité: exigences des programmes préparatoires de la profession et exigences des corporations professionnelles.

Professeurs veulent demeurer attachés à leur département tout en collaborant à l'unité de formation: personnes ressources + étudiants.

5. Sciences naturelles

Problème particulier d'un nouveau programme et d'une hypothèse de cours d'été en aménagement de la faune.

Problème d'intégration: faire coincider les horaires des professeurs pour qu'ils aient des temps libres en commun pour échange et coordination des laboratoires et travaux, etc.

Formation d'une équipe, professeurs-étudiants pour élaborer un plan de travail de l'année - objectif - méthodologie, évaluation, utilisation des locaux, etc.

Note: les étudiants ont fortement déploré l'absence de l'administration aux discussions de l'atelier.

Accord pour un syllabus axé sur les objectifs de formation plutôt que sur les contenus.

6. Sciences de la santé

Les objectifs d'un programme professionnel sont plus précis. Le département professionnel joue un rôle prépondérant au sein des diverses activités étudiantes.

Problème soulevé:

1. difficulté de trouver le temps pour penser et organiser des unités de formation -
   déplore: l'absence des étudiants non officiellement invités
   Autrement dit: il faudrait que soit PREVU et PLANIFIE LE TEMPS requis pour faire un travail sensé en ce domaine.
2. laisser beaucoup de latitude aux étudiants pose le problème des exigences universitaires sur les contenus.

D'accord pour tenter une expérience en janvier '74.

7. Mathématiques

Rôle du département à définir face aux unités de formation
Rôle de chaque professeur face aux unités de formation.

Demande d'assouplissement et recherche face aux groupes de probation.

Définit le rôle du département principalement sur les points suivants:

- répartition des tâches
- approbation des plans de cours
- contrôle de la qualité de l'enseignement
- normes d'évaluation des étudiants
- engagement des professeurs

Le reste qui ne sera pas défini dans le texte relèvera de l'unité de formation. (sorte de définition par élimination)!

8. Electrotechnique

Pas d'accord avec la tenue de la journée pédagogique - pas un besoin.

Coordonner les enseignements des autres disciplines avec l'électrotechnique au profit des étudiants - favoriser les relations humaines entre professeurs et étudiants.

Mathématiques et français: pas d'intégration; ils veulent leur département -
Physique et philosophie prêt à s'intégrer mais conserver une double allégeance - au département d'origine et à l'unité de formation.

Notion vague de l'unité de formation.

9. Génie civil

Tentative d'une définition du rôle de l'unité de formation.
"Mettre en commun les différentes valeurs provenant des autres agents éducateurs (étudiants, professeurs de services, personnes-ressources ...) afin de déterminer une orientation générale de formation pour l'étudiant en ..... compatible aux besoins du milieu". Unanime.

Difficultés:

- partage entre le département et l'unité de formation
- nombre de préparations
- disponibilité des professeurs
- budgets - locaux - horaires

Avantages

- côté utilitaire pour le département de spécialité - exemples concrets rattachés à la spécialité en français, maths, physique, philo. etc.
- professeurs de services plus sensibilisés à la formation technique des étudiants.

10. Fabrication mécanique

Formation d'un comité tripartite qui se réunirait 2 fois pas session en vue de faire des recommandations sur la formation des étudiants et les regroupements éventuels en unité de formation.

Comité formé de: - représentant de fabrication mécanique - représentants des départements de services - représentants des étudiants.

11. Sciences pures

Conservation intégrale des départements actuels - pas d'ingérence protéger la qualité de l'enseignement dans les disciplines . Cependant, encourage:

- regroupement des étudiants dans les mêmes pavillons
- local commun pour discussion
- faire connaître la répartition des tâches assez tôt pour préparer la session suivante dans l'esprit de l'unité de formation, i.e. collaboration ... à

12. Philosophie

Décision de participer aux différents groupes dans les autres ateliers.

13. Sciences sociales

Insatisfaction sur:
- trop de théorie pas assez de concret
- pas de vie de groupe
- pas de mécanisme de rencontre
- on passe le temps

Recommandation - Etant donné principalement qu'il s'agit de discuter des programmes de formation et de l'unité de formation et que l'étudiant est au coeur de cette discussion, il est proposé qu'il y ait autant de journées pédagogiques distinctes qu'il y a de programmes de formation afin de s'assurer et la présence des et la présence de toutes les personnes ressources requises.

14. Assistance sociale

Orientation prise par les étudiants et professeurs:

1. favoriser l'intégration des cours - surcharge de travail chez les étudiants par manque de coordination;
2. définir les activités terrain et les niveaux de participation;
3. clarifier les objectifs des cours en fonction de l'intervention clinique et de l'intervention sociale et concevoir une méthodologie conforme à la valeur des cours ;
4. étudier la possibilité d'orienter les cours d'apprentissage dans le cadre d'une activité terrain.
5. qu'il y ait la moitié plus un d'étudiants sur l'unité de formation.

15. Techniques policières

les étudiants trouvent exigentes et sévères les normes du règlement 7 de la Commission de Police pour faire la 6e session à Nicolet.

Les cours de mathématiques et de l'Enfance ne semblent pas adaptés au programme.

Rôle du policier face:
- répression fondamentale pour maintenir le système social
- répression secondaire inutile et subtile à caractère politique.

16. Techniques administratives

Attentes des professeurs et des étudiants:

a) stages plus longs répartis sur 2 ou 3 ans
cours permettant l'apprentissage pratique dans le milieu
b) Information accrue sur: choix de cours, options, structures d'accueil du marché, possibilités de formation en 3e année.
c) vie de groupe plus intense (sentiment d'appartenance)
- en discutant (professeurs et étudiants) des objectifs des étudiants
- participation réelle des étudiants à l'assemblée du département;
- en "vivant" la formation au lieu de la "subir"
- en intégrant les "para-scolaires"

d) Cours mieux programmés:
- anglais obligatoire
- auto-évaluation intégrée
- plus de cours de concentration en 1ère, 2e année
- grille refaite, à tous les niveaux
- équilibre et intégration de théorie et pratique

Il importe de noter ici la position du département de mathématique, de français et d'anglais:

- nécessité de formation culturelle vs spécialisation trop tôt ou trop grande même en y incluant les cours généraux (français cours pratique)

- perte de pouvoirs des départements de service sur:
  - répartition des tâches, syllabus, contrôle de la qualité, évaluation des étudiants, détermination des politiques générales au niveau d'un cours, etc.

17. Sciences de l'administration

Risques de l'unité de formation:

- disparition des départements, contrôle des professeurs
- professeurs étrangers à une matière imposant leurs vues sur cette matière
- professeur non supporté par un département
- imposition de restrictions à l'activité du professeur

Position des professeurs présents:
- maintien des départements
- négocier partage des pouvoirs entre l'unité de formation et le département
- étudier la concordance entre les objectifs de l'unité de formation, du département, du CEGEP
- certaine autonomie au département
- rôle nouveau du département en pédagogie et en gestion
- on propose l'expérimentation au secteur général et professionnel dans un ou quelques programmes seulement. Rapport à tous les intéressés sur les résultats - Aussi que les professeurs impliqués dans les expérimentations demeurent en étroite collaboration avec leurs départements respectifs.

18. Sciences humaines et probation

Unité de formation - bon en soi mais il ne faut pas imposer un modèle obligatoire. Il faut laisser à chaque groupe de professeurs la liberté de décider selon les besoins ressentis et non imposés;

Ne pas regrouper et planifier selon les orientations mais selon le développement de la personne.

Favoriser la prise de conscience plus large chez l'étudiant: contacts humains et éventail plus large de possibilités.

Tout ceci pose cependant le problème d'appartenance des étudiants à un groupe bien identifié.

Ici on soulève le problème des groupes de probation (groupe d'étudiants déterminés vs intégration des étudiants indéterminés

19. Sciences humaines (expérimentation et recherche)

- unité de formation est plus crucial là qu'ailleurs:
  - pas d'objectifs de formation
  - étudiants souvent désorientés dans ces groupes
  - professeurs plus cloisonnés dans l'enseignement à ces groupes
- question fondamentale de préparation à l'université: comment le CEGEP peut-il préparer un étudiant à devenir un "concepteur" (universitaire). Développer chez l'étudiant une attitude de recherche. Comment:
  - les professeurs travaillant en équipe sur l'objectif à atteindre non sur le contenu de matière à passer;
  - "mise en situation" des étudiants
- département demeure lieu de "spécialité" pour fournir des outils de recherche pour les étudiants

Problèmes concrets

- former une équipe multidisciplinaire fonctionnant par objectifs. Professeurs non motivés par un vrai travail d'équipe et on doute que des structures administratives puissent modifier les intérêts, goûts et "déformation" que les professeurs ont reçu s de la société
- dégagement de tâche pour les professeurs impliqués dans une ou plusieurs unités de formation.

20. Sciences sociales, service social, droit et psychologie

Les participants (professeurs et étudiants) regrettent:

- retard dans l'envoi du document de travail
- que les étudiants n'aient pas reçu d'invitation formelle pour les inciter à participer massivement;
- qu'aucun document n'ait été préparé à l'intention des étudiants

On recommande la tenue d'une nouvelle journée pédagogique pour chacun des groupes suivants:
- sciences sociales et service social
- droit
- psychologie

avec la participation de tous les professeurs et étudiants

On croit que ce plan permettra de réaliser le projet des unités de formation au secteur des sciences humaines.

21. Département de français

Unité de formation: source d'échange d'informations concrètes sur les besoins des étudiants - indispensable à l'adaptation pédagogique de l'enseignement de ses professeurs.

Mais risque que les objectifs généraux du collège ne soient pas atteints - spécialisation dominante.

Voici en résumé les résolutions du département:

- unité de formation à titre expérimental en vue: de définir les objectifs de formation humaine et professionnelle et d'élaborer des programmes adéquats;
- département de français responsable de la formation générale des étudiants en français, contrôle son budget.

L'engagement des professeurs de français, répartition des tâches, évaluation et renvoi le cas échéant; - dégagement des professeurs pour travailler ces unités de formation et qu'ils puissent indiquer leur préférence à travailler dans telle unité plutôt qu'une autre.

22. Département d'anglais

Discussion sur des problèmes concrets du département.

23. Département des arts

Etude du développement plus fonctionnel du département (aménagement de locaux).

Manque d'information et manque de temps pour étudier le document soumis sur les unités de formation.

24. Département de musique

Pour eux le département est depuis toujours une unité de formation.

ANNEXE IV

Extrait du compte rendu
de la session de travail des 20-21 février '74 par Roger Frot

Essai de définition d'un P.I.F.:

Un P.I.F. est un ensemble d'activités de formation dont les objectifs opérationnels forment un tout cohérent et qui sont orientés vers la réalisation d'un objectif global (les objectifs du programme).

L'ensemble des programmes de formation est polarisé par la cible du Collège.

Caractéristiques d'un P.I.F.:

- Minimum d'activité intellectuelle, d'ouverture sur le milieu,
- Autonomie des professeurs,
- Participation des étudiants,
- Poursuite d'un objectif de formation: - clair
  - significatif
  - opérationnel

- Identification des composantes (sous-objectifs) de l'objectif de formation. Composantes: significatives - pertinentes,

- Précision et identification des liens entre les composantes,

ou

Saisie de la place et du sens de chaque composante dans l'ensemble du programme,

- Opérationnalisation de la démarche.

Image d'un P.I.F. - Etapes de planification:

1- Objectif global: - D.E.C.
- type de D.E.C.
- sans D.E.C.

2- Sous-objectifs,

3- Activités par lesquelles les sous-objectifs sont réalisés,

4- Critères d'évaluation: niveau de qualité, quantité de réalisation des objectifs, ...,

5- Budget: ressources humaines, physiques et matérielles.

Opérationalisation d'un P.I.F. (réalisation de la formation d'un P.I.F.)

DEMARCHE DE L'ETUDIANT

AVANT ET DEBUT

- Information au secondaire
- Choix d'un P.I.F. et adaptation ou fabrication d'un programme individuel (cette dernière démarche s'applique à certains étudiants seulement)
- Choix: trois (3) mois avant l'entrée
- Adaptation
- S'informer sur les possibilités des divers P.I.F.
- Intégration (entrée - réception) dans le milieu
- Prise en charge progressive de sa propre formation
- Créer un climat propice

EN COURS

- Véhiculer les problèmes (désirs) et participer à leurs solutions
- Réaliser ses activités de formation

DEMARCHE DU PROFESSEUR

AVANT ET DEBUT

- Information au secondaire et au collégial
- Initier l'étudiant à une démarche autonome
- Explication de la tranche d'objectifs du programme en général et de la session en cours
- Climat

EN COURS

- Participer aux solutions des problèmes
- Promouvoir la communication
- Dispenser ses cours, ou superviser les stages, ou "patronner" les activités étudiantes

DEMARCHE DE L'ADMINISTRATION

AVANT ET DEBUT

- Information au secondaire et au collégial
- Support en "counselling"
- Aménagement des tâches des professeurs
- Climat

EN COURS

- Faire fonctionner des mécanismes de solutions rapides des problèmes courants
- Fournir un support en services de secrétariat, services auxiliaires, achats, etc, ...

Plan de travail de l'équipe: opérations à effectuer

1- Définition commentée des P.I.F.: définir les termes utilisés - vulgarisation (tester si possible cette vulgarisation);

2- Historique des P.I.F. - fondements idéologiques;

3- Caractéristiques des P.I.F.: quels types de P.I.F. verrait-on instaurer au Collège?

4- Contraintes et limites des P.I.F. (la Direction pédagogique doit annoncer officiellement les limites qu'elle va imposer);

5- Pourquoi les P.I.F. sont souhaités par les administrateurs?

6- Quels sont les intérêts qui font que les professeurs veulent réaliser les P.I.F.?

7- Quels sont les intérêts qui font que les étudiants veulent un P.I.F.?

8- Quelle serait l'allure d'un P.I.F. de type enseignement général (produit fini)?

9- Quelle serait l'allure d'un P.I.F. de type enseignement professionnel (produit fini)?

10- Description de la démarche opérationnelle pour la mise en place d'un P.I.F. (constatation des dispersions d'activités, de l'incohérence des activités qui ont suscité cette démarche);

11- Choix de deux ou trois P.I.F. pilotes pour septembre 1974.

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7

ANNEXE V

MEMOIRE DE PROGRAMME

"AIDE AU CHEMINEMENT INDIVIDUEL DES ETUDIANTS"

Le 14 novembre 1975

1.0 IDENTIFICATION

Code du programme : 312.000

Nom du programme : Aide au cheminement individuel des étudiants.

Niveau : 2

Responsable : René Aubry, adjoint au D.S.P. , directeur des services personnels aux étudiants.

2.0 HISTORIQUE

2.1 Au début du collège à l'été 1968, un seul service existait dans le champ d'action de ce programme. Il s'agissait du secrétariat pédagogique, dirigé par le registraire. Il assurait la réalisation des opérations suivantes pour les étudiants réguliers:

- ouverture des dossiers des candidats à l'admission
- inscription des étudiants au collège
- tenue à jour des dossiers des étudiants
- enregistrement du choix des cours par les étudiants
- émission manuelle des listes d'étudiants par groupes-cours
- compilation des rapports d'absences d'étudiants aux cours
- équivalences
- recommandation aux certifications
- informations de tout ordre aux étudiants et aux parents

Le secrétariat pédagogique comptait à ce moment le registraire et 9 secrétaires.

2.2 En novembre 1968, le service de l'aide pédagogique individuelle était créé et démarrait un programme de counseling et d'information pédagogique à l'intention des étudiants. Durant la première année le service comportait un cadre et une secrétaire. La seconde année, un professionnel à plein temps était ajouté, plus un autre à demi-temps à la session d'automne et à plein temps à la session d'hiver.

2.3 A l'été de 1970, une restructuration amenait la création de l'unité qui devait s'appeler un peu plus tard: les services personnels aux étudiants. Dans cette opération, le poste de registraire disparaissait et était remplacé par celui de chef du secrétariat. Ce service

...2

cessait de s'appeler le secrétariat pédagogique pour être désigné comme le secrétariat aux étudiants. L'ancien registraire venait s'ajouter à l'équipe des professionnels de l'aide pédagogique individuelle. La coordination de la nouvelle unité était confiée au responsable de l'A.P.I. qui gardait cependant sa fonction antérieure.

Le secrétariat n'assumait désormais que des fonctions techniques et cléricales. Ses fonctions professionnelles antérieures étaient assumées par les professionnels de l'A.P.I. qui se désignaient sous l'appellation de conseillers pédagogiques. L'admission était aussi assumée par eux alors qu'elle était faite auparavant par les directeurs de secteurs d'enseignement.

2.4 Durant l'année 1971-72, le service de l'aide financière et du placement était rattaché à l'unité "services personnels aux étudiants", et était assuré par un professionnel prêté par le Ministère de l'Education.

2.5 En 1972, les services personnels étudiants assumaient la responsabilité de rendre à la clientèle adulte les mêmes services qu'ils rendaient déjà à la clientèle régulière. La même année, les opérations d'admission et d'inscription était structurées d'une façon plus précise.

2.6 En 1973, un C.A.P.I. distinct du directeur des services personnels était désigné.

2.7 En décembre 1972, le programme "aide au cheminement individuel des étudiants" était découpé lors de la création de la première structure de programmes créée dans le cadre de l'implantation du P.P.B.S. au collège de Sherbrooke.

3.0 PROBLEMATIQUE

3.1 Champ d'activité

Ce programme concerne directement les étudiants et leurs besoins de support individuel en ce qui concerne leur cheminement dans leur programme d'études.

3.2 Besoins à combler:

- L'étudiant veut entrer au collège.
- L'étudiant veut s'enregistrer à un certain nombre de cours à chaque session.

...3

- L'étudiant veut obtenir rapidement des données sur sa situation personnelle en ce qui concerne son cheminement antérieur dans son programme d'études.
- L'étudiant veut obtenir ses résultats scolaires à la fin de chaque session.
- Plusieurs étudiants veulent une carte officielle qui les identifie comme faisant partie du collège; le collège veut une carte d'identification officielle de tous ses étudiants.
- Le ministère de l'Education et le collège veulent un relevé cumulatif des cours suivis par chaque étudiant depuis son entrée au collégial.
- L'étudiant veut des informations claires et sûres sur le régime pédagogique des CEGEP, sur les possibilités de cheminement qui lui sont accessibles et sur les contraintes auxquelles il est soumis.
- L'étudiant veut des conseils sur des décisions qu'il doit prendre concernant son propre cheminement dans son programme d'études.
- L'étudiant a besoin de support moral dans ses difficultés scolaires et dans certains affrontements avec ses professeurs ou la direction du collège.
- L'étudiant veut réaliser son programme de cours sans pertes de temps inutiles ou qu'il n'a pas choisies.
- La plupart des étudiants veulent que leur cheminement soit sanctionné par une certification d'études collégiales.
- L'élève veut que ses compagnons de groupes-cours soient des gens normalement motivés et aptes à suivre le même cours: la direction du collège et le M.E.Q. veulent faire une utilisation rationnelle des fonds publics en appliquant des normes minimales de promotion des étudiants d'une session à l'autre.
- L'étudiant veut un accès le plus grand et le plus varié possible aux places-élèves existants à l'intérieur du répertoire de cours de chaque session.
- Une forte majorité d'étudiants veulent que soit sauvegardé un noyau homogène et stable d'étudiants du même programme ou de programmes connexes pour un bloc de cinq ou six cours à chaque session.
- Les étudiants adultes veulent se retrouver avec une majorité d'adultes dans les cours prévus pour eux.
- Les étudiants veulent des horaires de service les plus adaptés possible à leur situation.
- Les étudiants souhaitent un accueil cordial, un service prompt et courtois, des informations correctes et précises.

...4

3.3 Ressources et contraintes:

3.3.1 Nous disposons du personnel suivant en 75-76:

- Un cadre (1)
- Une secrétaire (1)
- Quatre professionnels
- Un gérant
- Deux commis I
- Quatre commis II
- Trois sténo-secrétaires

3.3.2 Par ailleurs, nous vivons les contraintes suivantes:

- personnel restreint (compte à ce qu'il a déjà été et aux autres collèges)
- travail sous la pression de la clientèle présente directement à nos comptoirs
- interdépendance de nos opérations avec celles de plusieurs autres services
- contre-coups des grèves et boycottages
- situation par rapport aux professeurs qui sont tous, sous certains aspects, des A.P.I.
- régime pédagogique du réseau avec lequel nous ne sommes pas toujours d'accord mais que nous avons le mandat d'appliquer
- manque de coordination entre les directions générales du M.E.Q.

4.0 LES OBJECTIFS DU PROGRAMME:

4.1 Objectif général du programme:

Avoir des étudiants informés, motivés et impliqués personnellement dans leur cheminement de formation au niveau collégial.

4.2 Principaux champs d'activité et objectifs spécifiques:

4.2.1 Admission et inscription des étudiants:

Objectif: Permettre aux étudiants qui ont complété le niveau secondaire des études ou l'équivalent de poursuivre leur formation à notre collège en s'enregistrant dans l'un de nos programmes de formation.

(1) Ces deux personnes sont en charge du perfectionnement du personnel pour une partie appréciable de leur activité.

4.2.2 Contrôle et reconnaissance du cheminement individuel des étudiants:

Objectif: Avoir des étudiants sécurisés par la certitude que leur cheminement dans leurs objectifs de formation est surveillé et contrôlé de manière à aboutir à une reconnaissance officielle sans gaspillage de temps ou d'énergies de leur part et sans abus des fonds publics d'autre part.

4.2.3 Tenue à jour des dossiers des étudiants et information sur ces dossiers:

Objectifs: a) Etre en mesure de renseigner à tout moment les étudiants ou les responsables de sa formation sur un certain nombre de données personnelles ou concernant leur cheminement dans leur formation.

b) Communiquer périodiquement aux étudiants eux-mêmes ou à qui de droit les bulletins cumulatifs décrivant ce cheminement.

4.2.4 Counseling pédagogique:

Objectifs: a) Dépister certaines difficultés d'ordre scolaire ou humain dans le cheminement de formation des étudiants et rechercher avec eux des solutions à ces problèmes.

b) Fournir une information personnalisée et conseiller les étudiants sur le régime pédagogique du collège et du V.E.Q.

4.2.5 Recherche sur la clientèle étudiante:

Objectif: Recueillir et grouper d'une façon significative certaines données concernant nos étudiants et les diffuser à qui ce peut être utile.

4.2.6 Services personnels aux adultes:

Objectif: Fournir à la clientèle des adultes les mêmes services personnels qu'aux étudiants réguliers, mais en les adoptant à leur mentalité, leurs horaires et leurs besoins spécifiques.

4.2.7 Direction du programme 312:

Objectifs: a) Planifier, contrôler et évaluer d'une façon générale l'atteinte des objectifs du programme.

b) Aider les responsables de sous-programmes dans la planification, la réalisation et l'évaluation de leurs activités.

c) Assurer le lien du programme 312 avec les autres programmes d'activité du collège.

5.0 MOYENS UTILISES POUR L'ATTEINTE DES OBJECTIFS (ACTIVITES):

312.100 Admission et inscription des étudiants.

- 312.110 Diffusion d'information sur les politiques d'admission et sur l'opération admission-inscription.
- 312.120 Distribution des demandes d'admission.
- 312.130 Constitution des dossiers.
- 312.140 Mécanisation des dossiers et des données de l'opération.
- 312.150 Etude de l'admissibilité.
- 312.160 Action des comités d'admission.
- 312.170 Expédition des décisions aux candidats.
- 312.180 Inscription au collège, fabrication de la carte d'identité.
- 312.190 Confirmation de l'admission.

312.200 Contrôle et reconnaissance du cheminement individuel des étudiants.

- 312.210 Enregistrement des cours ou activités choisis par les étudiants à chaque session.
- 312.220 Vérification et contrôle des programmes individuels de session.
- 312.230 Application des règles du régime pédagogique concernant les étudiants.
- 312.240 Reconnaissance des équivalences et exemptions.
- 312.250 Promotion des étudiants d'une session à l'autre.
- 312.260 Recommandation aux certifications méritées.

312.300 Tenue à jour des dossiers des étudiants et information sur ces dossiers.

- 312.310 Cueillette et vérification des données de mise à jour des dossiers et, en particulier, des résultats scolaires.
- 312.320 Participation à l'organisation des sessions d'examens.
- 312.330 Distribution des bulletins cumulatifs aux étudiants et corrections.
- 312.340 Participation à la tenue à jour d'un dossier mécanisé local et de celui de SIMEQ.
- 312.350 Préparation de statistiques.
- 312.360 Distribution des relevés de fréquentation.
- 312.370 Elimination des dossiers périmés.
- 312.380 Emission de relevés officiels pour les universités ou autres organismes ou individus.
- 312.390 Informations (au téléphone ou au comptoir) sur les questions énumérées ci-haut.

...7

312.400 Counseling pédagogique.

- 312.410 Aide aux étudiants dans la fabrication de leur programme individuel.
- 312.420 Dépistage de cas-problèmes étudiants-professeurs ou professeurs-étudiants.
- 312.430 Aide dans les difficultés entre étudiants et professeurs.
- 312.440 Information individuelle ou de groupe sur le régime pédagogique des Cegep.

312.500 Recherches et analyses sur la clientèle étudiante.

- 312.510 Provenance.
- 312.520 Taux de réussites et d'échecs.
- 312.530 Abandon des études.
- 312.540 Changements de programmes en cours de cheminement.

312.600 Services personnels aux étudiants adultes.

- 312.610 Admission des adultes et évaluation d'acquis.
- 312.620 Inscription et perception des frais des adultes.
- 312.630 Contrôle et reconnaissance du cheminement.
- 312.640 Tenue à jour des dossiers d'étudiants adultes et information sur ces dossiers.
- 312.650 Counseling pédagogique des étudiants adultes.
- 312.660 Recherches et analyses concernant la clientèle étudiante adulte.

312.700 Direction du programme 312.

- 312.710 Planification.
- 312.720 Contrôle.
- 312.730 Coordination.
- 312.740 Aide aux responsables de sous-programmes.
- 312.750 Evaluation.

6.0 ANALYSE D'ALTERNATIVE:

A venir.

7.0 PLAN D'ACTION:

7.1 Ordonnancement et échéancier:

On trouvera en annexe 1 le tableau d'enchaînement de trois opérations: l'admission-inscription, le choix de cours et l'émission-distribution de B.C.U.

On trouvera en annexe 2 l'échéancier de ces opérations pour la période allant du 1er novembre 75 au 31 janvier 76.

7.2 Responsables:

312.100	René Aubry
312.200	Roger Poulin
312.300	Claude Papineau
312.400	Roger Poulin
312.500	René Aubry
312.600	Jean-Roch Bellavance
312.700	René Aubry

7.3 Ressources humaines impliquées:

312.100
1 cadre: 1/10 tâche
1 gérant: 1/3 tâche
3 professionnels: 1/5 tâche
2 commis I: 1/2 tâche
1 commis II: 2/3 tâche
2 sténo-secrétaires: 1/10 tâche
Personnel surnuméraire en mars-avril

312.200
3 professionnels: 2/5 tâche
2 commis I: 1/2 tâche
1 sténo-secrétaire: 4/10 tâche
Personnel surnuméraire au début des sessions

312.300
1 gérant: 2/3 tâche
1 sténo-secrétaire: 9/10 tâche
1 commis II: 1/3 tâche
3 commis II: 1 tâche

312.400
3 professionnels: 2/5 tâche
1 sténo-secrétaire: 5/10 tâche

312.500
1 cadre: 1/10 tâche
1 secrétaire: 2/10 tâche

312.600
1 professionnel: 1 tâche
1 sténo-secrétaire : 1 tâche

312.700
1 cadre: 3/10 tâche
1 secrétaire: 3/10 tâche

On trouvera en annexe 3 le tableau-sommaire des ressources humaines

8.0 BUDGETISATION:

8.1 Budget du programme et des sous-programmes (1975-76):

	BUDGET DU DIR.	BUDGET DE L'A.P.I.	BUDGET DU SECRET.	BUDGET DE L'E.A.	BUDGET DE L'ADM. INSCR.	TOTAL
312.100	2,214.	18,777.	9,548.		12,000	$ 42,539.
312.200		33,302.				$ 33,302.
312.300			57,110.			$ 57,110.
312.400		28,953.				$ 28,953.
312.500	4,463.					$ 4,463.
312.600				32,702.		$ 32,702.
312.700	10,660.					$ 10,660.
TOTAL	17,337.	81,032.	66,658.	32,702.	12,000	$209,729.

On trouvera en annexe 4 la façon d'imputer les budgets actuels de services aux sous-programmes.

8.2 Provenance:

Le budget de ce programme provient de la subvention gouvernementale de fonctionnement et d'équipement, sauf:

a) *une partie du coût du sous-programme "Admission-inscription" (312.100) qui est financée par les $5.00 que chaque candidat paie lors de l'ouverture d'un dossier. Cela représente environ $ 12,000.00*

b) *le coût du sous-programme "Services personnels aux étudiants adultes" (312.600) qui est entièrement autofinancé par les frais que paient les adultes ou les subventions spéciales de la DGEA.*

9.0 CRITERES D'EVALUATION DU PROGRAMME:

9.1 Production des outputs désirés: (efficience)

9.1.1 Après certaines opérations majeures du programme, il y aura évaluation des résultats obtenus en regard des résultats souhaités: (quantité et qualité)

- admission-inscription
- choix de cours
- tournée d'information

Mode: Réunion des participants et rédaction d'un court rapport.

9.1.2 Evaluation continue des résultats de 312.200 et 312.400.

Mode: Réunion hebdomadaire de l'équipe de l'A.P.I.

9.1.3 Analyse des outputs de 312.300.

Mode: Réunion mensuelle du personnel.

9.1.4 Analyse des résultats de 312.700 et 312.500.

Mode: Réunion semi-annuelle du directeur, de la secrétaire et des responsables de sous-programmes.

9.2 Evaluation de la performance: (efficacité)

9.2.1 Analyse du respect des échéances.

9.2.2 Analyse de la satisfaction des employés:

- équilibre des tâches
- relations inter-employés
- relations employés-supérieur immédiat

9.2.3 Analyse de l'organisation du travail et des procédures des opérations.

9.2.4 Analyse de la productivité des employés et de l'amélioration de leurs capacités.

Mode: -Utilisation des mêmes réunions du personnel que pour 9.1
-Pour les aspects plus personnels de la performance de chaque employé, rencontre structurée au moins une fois dans l'année entre chaque employé et son supérieur immédiat, à part des rencontres occasionnelles selon les besoins.

9.3 Impact: (contribution à la cible)

9.3.1 Les outputs produits par le programme 312. Ont-ils aidé les étudiants à se donner une formation de niveau collégial telle que précisée dans la cible du collège ?

9.3.2 Quels efforts spéciaux ont été faits en ce sens ?

9.3.3 Quels aspects de notre action pourraient être améliorés en ce sens ?

Mode: - Réunion d'évaluation annuelle par le personnel de chaque sous-programme, puis plénière du programme.

- Cette année, sondage auprès d'un échantillon d'usagers sur un sous-programme (à déterminer), en vue de voir si nous répondons aux besoins les plus impérieux dans ce domaine, compte tenu de la cible.

- Entrevue de quelques personnes du collège en dehors de notre programme pour obtenir leur perception de l'impact de notre programme sur la cible.

Le 14 novembre 1975.

Annexe 3

Tableau-synthèse des ressources humaines

	Cadre	Gérant	3 Professs. (R)	1 Professs. (A)	2 commis I	1 sténo-secr. (R)	3 commis II (S)	1 commis II (S)	1 sténo-secr. (S)	1 sténo-secr. (A)	1 secrétaire	TOTAL	PERS. IMPL.
312.100	1/10	1/3	1/5		1/2	1/10		2/3	7/10			2 9/10	10
312.200			2/5		1/2	4/10						2 6/10	6
312.300		2/3					1	1/3	9/10			4 9/10	6
312.400			2/5			5/10						1 7/10	4
312.500	1/10										2/10	3/10	2
312.600				1						1		2	2
312.700	3/10										3/10	6/10	2

Annexe 4

LEGENDE: S.B.M.: Budget des salaires et bénéfices marginaux.

F.O.M.: Autres postes du budget de fonctionnement, outillage et mobilier.

1 - BUDGET DU DIRECTEUR:

S.B.M.	: 7.5 % à	312.100	:	$ 2,214.00
($29,525.)	12.5 % à	312.500	:	$ 3,691.00
	30.0 % à	312.700	:	$ 8,857.00
F.O.M.	: 30.0 % à	312.500	:	$ 772.00
($ 2,575.)	70.0 % à	312.700	:	$ 1,803.00

2 - BUDGET DE L'A.P.I.:

S.B.M.	: 25.0 % à	312.100	:	$18,777.00
($75,107.)	40.0 % à	312.200	:	$30,043.00
	35.0 % à	312.400	:	$26,287.00
F.O.M.	: 55.0 % à	312.200	:	$ 3,259.00
($ 5,925.)	45.0 % à	312.400	:	$ 2,666.00

3 - BUDGET DU SECRETARIAT AUX ETUDIANTS:

S.B.M.	: 20.0 % à	312.100	:	$ 9,548.00
($47,738.)	80.0 % à	312.300	:	$38,190.00
F.O.M.	:100.0 % à	312.300	:	$18,920.00
($18,920.)				

4 - BUDGET DES SERVICES PERSONNELS AUX ETUDIANTS ADULTES (AUTOFINANCEMENT):

S.B.M.	:100.0 % à	312.600	:	$26,538.00
($26,538.)				
F.O.M.	:100.0 % à	312.600	:	$ 6,164.00
($ 6,164.)				

5 - BUDGET DE L'ADMISSION-INSCRIPTION (AUTOFINANCEMENT):

S.B.M.	:100.0 % à	312.100	:	$10,000.00
($10,000.)				
F.O.M.	:100.0 % à	312.100	:	$ 2,000.00
($ 2,000.)				